HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS

DE ALFABETIZAÇÃO:

O ENSINO NA PERSPECTIVA **DA DIVERSIDADE SOCIAL** E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

TELMA FERRAZ LEAL

ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA

(COORDENADORAS)

Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS

DE ALFABETIZAÇÃO:

O ENSINO NA PERSPECTIVA **DA DIVERSIDADE SOCIAL** E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

TELMA FERRAZ LEAL

ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA

(COORDENADORAS)

Atena Editora

Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Ana Maria Costa de Araújo Lima
Organizadoras: Telma Ferraz Leal
Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0813-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201

1. Prática de ensino. 2. Diversidade cultural. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.

CDD 370.115

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

CRÉDITOS

Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Participantes do grupo de pesquisa

- Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)
- Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)
- Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)
- Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)
- Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)
- Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)
- Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).
- Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)
- Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)
- Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)
- Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)
- Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)
- Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)
- Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)
- Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

- Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)
- Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)
- Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL
- Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)
- Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)
- Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)
- Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

Apoio

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

PREFÁCIO

Artur Gomes de Morais

Cara Leitora, Caro Leitor,

O livro que você tem em mãos, e no qual está prestes a mergulhar, trata de um tema mais que urgente, sempre que pensamos em garantir uma educação de qualidade para todas e todos. Sim, a busca por um ensino que respeite a diversidade dos estudantes e se ajuste a ela, que leve em conta a natural heterogeneidade de ritmos, conhecimentos prévios, culturas e interesses dos nossos alunos é uma questão obrigatória. Mas, infelizmente, ela vinha sendo pouco enfrentada, tanto por quem pratica como por quem pesquisa o quotidiano escolar.

Com relação aos que assumem as políticas públicas e ao que fazemos no interior das escolas, vemos que, embora desde os anos 1990 a maioria de nossas redes de ensino tenham se reorganizado em sistemas de ciclos, são muito raras as propostas e ações concretas que visam a ajustar o ensino às distintas necessidades dos aprendizes de cada grupo-classe em qualquer etapa da Educação Básica. Costumo dizer que, sem ações planejadas, concebidas e reinventadas *coletivamente*, para considerar a natural diversidade de nossas crianças e jovens, o propagado ideal de "respeito aos ritmos dos alunos", que constitui um princípio central da educação estruturada em ciclos, termina sendo uma mera (e perigosa) carta de boas intenções. E aqui cabem dois comentários.

Primeiro: Penso, há décadas, que a efetivação de um ensino ajustado às heterogeneidades (no plural) precisa ser parte das políticas dos coletivos de educadores de cada rede e de cada estabelecimento escolar. Isto é, em lugar de responsabilizarmos, individualmente, as professoras e os professores para que, muitas vezes de forma improvisada e sem qualquer apoio, busquem paliativos ou soluções quando veem que vários estudantes "não estão conseguindo acompanhar o restante da turma", precisamos enfrentar a realidade, investindo em programas e práticas de modulação do ensino às diversidades. Mas que sejam propostas e ações definidas e assumidas no coletivo, envolvendo todos que fazem a educação escolar: gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e todos os demais atores e atrizes envolvidos na empreitada.

Segundo: Sinto, também há muito tempo, que vínhamos produzindo pouca pesquisa sobre como, na escola, temos conseguido levar em conta as diferentes formas de heterogeneidade, naturais entre os aprendizes, de modo a alcançar o sucesso escolar. O exame da produção científica no campo da Educação, quer aquela veiculada em periódicos,

quer a que conhecemos nos congressos, atesta essa escassez que percebíamos até poucos anos atrás. Temos, é verdade, uma quantidade enorme de investigações que atestam práticas de alfabetização homogeneizantes, repetitivas e produtoras de fracasso, mas pouco se vinha investindo em pesquisar, em distintas perspectivas e contextos, as políticas e ações reais que optam por não abandonar os alunos que mais precisam de ajuda para avançar.

Este livro, que agora temos o privilégio e o prazer de conhecer, nos ajuda muito a superar essa lacuna. A robustez teórica e metodológica dos variados estudos que compõem cada um de seus capítulos me fazem prenunciar que, sim, esta será uma obra de referência para todas e todos que queiram refletir sobre como se configuram as heterogeneidades nas situações de ensino-aprendizagem e sobre como podemos acolhê-las e a elas responder, assumindo uma postura de respeito e de busca de êxito. Por que crio essa expectativa?

Em primeiro lugar, porque é inegável a amplitude do que essa obra assume como tarefa a analisar no âmbito das heterogeneidades escolares. Além de fazer uma extensa meta-análise do que se tem concebido como heterogeneidades na produção acadêmica do campo educacional, nos últimos anos, investiga como elas, as heterogeneidades, são assumidas nos currículos, nos livros didáticos e, também, no dia a dia das salas de aula de escolas da cidade e do campo.

Um segundo aspecto que salta aos olhos é o compromisso em aprofundar, em cada um desses contextos de ensino, a variedade do que podemos caracterizar como tipos ou categorias das heterogeneidades próprias de indivíduos ou grupos, que tornam a diversidade um dado natural de constituição de nossa humanidade como aprendizes e docentes. Um cuidadoso trabalho de categorização, amparado em densa reflexão teórica, é assumido pelas(os) pesquisadoras(es) e pesquisadoras(es) em formação que se debruçaram sobre aqueles contextos ou objetos de naturezas multifacetadas e originais. Com essa postura, nos ensinam, por exemplo, que pensar nas heterogeneidades no quotidiano das salas de aula multisseriadas não é o mesmo que desvendar como se expressam nos demais grupos-classe, da cidade ou do campo, ou em documentos curriculares e materiais didáticos.

Um terceiro aspecto que a leitora e o leitor poderão constatar como inovador e politicamente radical é a perspectiva assumida de tratar as deficiências como expressões das heterogeneidades naturais dos que aprendem. E aqui, interpreto, o ganho político-pedagógico é duplo. Além do respeito e compromisso firmado em relação a efetivar ações de ensino que assumam as especificidades dos estudantes que têm necessidades especiais, a inclusão é tratada como uma questão que nos obriga a não esquecer todas as demais diferenças sociais e individuais (que influem nos ritmos e modos de aprender) das crianças e dos jovens que não têm deficiências físicas ou comprometimentos (cognitivos,

socioemocionais etc.) que possam ser tipificados como “necessidades especiais”. Quando as heterogeneidades são vistas como naturais, a própria noção de inclusão é ampliada e fortalecida.

Um quarto ponto que quero ressaltar é que todos os estudos que levaram à produção de cada capítulo revelam um cuidado metodológico e um tratamento bem criterioso dos dados empíricos selecionados. Ouvi, há alguns anos, numa fala de nosso mestre Carlos Roberto Jamil Cury, que, num campo científico como o Educacional, o cuidado em descrever detalhadamente para o leitor os critérios metodológicos e de tratamento dos dados que produzimos/coletamos é, afinal, uma questão de ética, além de um princípio de rigor científico. A atitude assumida pelas autoras e pelos autores de cada estudo aqui trazido a público é uma verdadeira aula de como podemos e necessitamos fazer pesquisa – tanto as de caráter bibliográfico como as que assumem adentrar e desvelar a realidade empírica – amparados pelo firme propósito de não ceder a pré-conceitos ou opiniões pré-formadas sobre os temas que queremos melhor compreender.

Uma quinta virtude essencial, que perpassa toda a obra, é o compromisso das autoras e dos autores em focar a dimensão didática que professoras e professores têm como desafio nas diárias situações de ajuste do ensino, quando assumem que as heterogeneidades não são um problema. Desse modo, nos diferentes capítulos reaparecem temas como a realização de diagnósticos e avaliações contínuas das crianças, a escolha de estratégias de agrupamento dos aprendizes, a efetividade de variadas formas de mediação docente na sala de aula e a inevitável necessidade de planejamento e intencionalidade para viabilizar tudo isso.

Finalmente, entendo que o livro aqui apresentado chega num momento crucial para todas e todos que lutamos por um mundo mais justo e fraterno, no qual as oportunidades e condições de educar e aprender respeitem as diversidades das pessoas humanas. Temos assistido, infelizmente, a uma terrível escalada de autoritarismo e mercantilização na definição de políticas e propostas educacionais em vários lugares do planeta. Em nosso país, a instituição por decreto de uma política nacional de alfabetização e a imposição de uso de livros didáticos pouco inteligentes na Educação Infantil são bons exemplos de como o neoliberalismo nos tem atacado de maneira sórdida. Por isso, tenho insistido sobre a urgência de tomarmos consciência de que a imposição de “pacotes”, “apostilados”, “sistemas de ensino” e “métodos fônicos” é, exatamente, o inverso do respeito às heterogeneidades dos que aprendem e dos que ensinam.

Nos tempos sombrios que temos vivido, de uns anos para cá, os empresários da educação, donos de “consultorias” e de grupos editoriais, a quem prefiro chamar de “mercadores da educação”, querem impor seus materiais e programas padronizados que,

inevitavelmente, desrespeitam por completo as necessidades individuais dos aprendizes de cada sala de aula, assim como ignoram os saberes e as trajetórias de cada docente. Se olharmos bem, confirmaremos que, sim, aqueles pacotes são a negação absoluta do reconhecimento das heterogeneidades e de qualquer respeito às diferenças sociais e individuais dos que aprendem e de quem ensina. No caso das professoras e dos professores, o que aqueles grupos neoliberais propagam é uma verdadeira desprofissionalização, na medida em que buscam impor que todas e todos que ensinam, em todas as redes de ensino do país, sigam, obedientemente, de segunda a sexta-feira, em todos os meses do ano, as mesmíssimas atividades “prontas” e “invariantes”, esquecendo o que observamos que cada um de nossos estudantes precisa e que, como docentes, sabemos que é urgente levar em conta.

Que bom que este livro traz elementos conceituais, análises empíricas e sérias reflexões sobre as heterogeneidades, que nos ajudam a lutar pela democracia no interior das escolas e das salas de aula e pelo direito de definir, coletivamente, políticas públicas de educação!

Em nome das colegas Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa, agradeço a toda a equipe da Universidade Federal de Pernambuco que tanto trabalhou para nos fornecer esse sério conjunto de estudos, que nos ajuda a melhor enxergar as luzes no fim do túnel. Parabéns!

Desejo a todas e a todos ótimas leituras! E prazerosas releituras!

Olinda, abril de 2022.

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização* apresenta estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa "Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas", coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa. Participaram do grupo 27 pesquisadores, os quais estão, em 2022, com diferentes tipos de vínculos com a UFPE: egressos da Pós-Graduação, atualmente exercendo atividade em ensino superior (04), alunos da Pós-Graduação (08), alunos da Graduação em Pedagogia (05) e egressos da Graduação e Pós-Graduação (10).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções sobre heterogeneidade e sobre heterogeneidade no contexto do ensino em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como as estratégias docentes para lidar com tal fenômeno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade. Para atingir esse objetivo foram desenvolvidos 4 subprojetos: pesquisa bibliográfica, análise documental de propostas curriculares de capitais brasileiras, análise documental de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e análise de práticas docentes. Os resultados desses subprojetos estão organizados em diversos artigos, distribuídos em três volumes que compõem esta coleção.

De forma geral, os artigos são construídos com base em alguns pressupostos. Entendemos, por exemplo, que a escola é um lugar de heterogeneidades. Assim, apesar de as crianças serem da mesma comunidade e da mesma faixa etária, elas apresentam especificidades que podem ser sociais ou individuais, que as tornam diferentes umas das outras. Por outro lado, nas turmas existem estudantes que compõem grupos sociais e, portanto, têm identidades sociais que as aproximam de outros estudantes, de modo que as heterogeneidades implicam diferenças individuais, mas representam também homogeneidades quanto às identidades sociais. Defendemos, ainda, que as heterogeneidades não se configuram como um problema na sala de aula; pelo contrário, elas também podem ser usadas a favor dos professores, na organização de suas estratégias de ensino.

Nos três volumes da coleção, concebemos que há diferentes tipos de heterogeneidades que podem impactar o processo pedagógico. Construímos quatro categorias básicas de heterogeneidades: (1) heterogeneidades sociais / econômicas; (2) heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

As heterogeneidades sociais / econômicas estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional. Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula. Por essa razão, precisam ser considerados pelos professores no processo de ensino.

O segundo tipo de heterogeneidade está relacionado à pessoa com deficiência. Apesar da existência de leis que garantem a inclusão de crianças desse grupo em turmas regulares, ainda há muitas dificuldades no processo de ensino desses alunos, visto que é necessário conhecer muitas características para organizar um ensino ajustado. Entendemos que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos. Diferentes aspectos desse processo de inclusão precisam ser discutidos a fim de que alcancemos as condições necessárias para que as aprendizagens ocorram.

As heterogeneidades individuais representam o terceiro tipo de heterogeneidade. Aqui estão presentes os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, a estrutura familiar, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e os tipos de interesse.

Por fim, o último grupo está relacionado ao percurso escolar. Nesse bloco são considerados os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando.

Consideramos que todos os tipos de heterogeneidades citadas em nossa pesquisa podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, consequentemente, as situações de ensino. Nos dados que serão discutidos nos capítulos que compõem nossas obras, essa inter-relação é discutida.

Considerando a presença de todas essas heterogeneidades na escola, como referido anteriormente, as discussões dizem respeito à educação de forma geral, sobretudo quanto às discussões conceituais mais gerais e estratégias pedagógicas que podem dizer respeito a qualquer etapa escolar. No entanto, em alguns capítulos, o foco principal está centrado na Alfabetização. Defendemos uma concepção de Alfabetização que considera as diversidades presentes e seus impactos no ensino. Desse modo, se há diversidades, também há modos diferentes de aprender, implicando o desenvolvimento, por parte do professor, de estratégias didáticas diversificadas para facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta coleção busca contribuir para se pensar uma escola mais inclusiva, a partir do momento que traz para discussão essa temática.

Ao considerarmos a relevância dessa discussão, pontuamos também na pesquisa e nos artigos apresentados nesta coleção questões voltadas às orientações didáticas.

Algumas categorias foram apresentadas no estudo: avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; estratégias de agrupamentos dos estudantes; mediação dos professores e atitudes; ações relativas às diferenças sociais e culturais; gestão das turmas; e estratégias de planejamento das atividades.

Entendemos, por exemplo, que não se pode discutir atendimento à heterogeneidade sem levar em consideração algumas dessas orientações didáticas listadas anteriormente. Como fazer um ensino ajustado às necessidades das crianças sem pensar em uma avaliação diagnóstica? Essa avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Avaliações contínuas também precisam ser realizadas ao longo do percurso para que o planejamento seja reorientado.

Assim, conhecendo a heterogeneidade presente na sala de aula, será necessário propor atividades e agrupamentos diversificados dos estudantes para realização das atividades, de acordo com os objetivos didáticos do professor. Assim, teremos situações em que as atividades sejam desenvolvidas coletivamente, em duplas ou grupos, para que os estudantes possam se ajudar na realização das mesmas; além da realização de atendimentos individuais, para que o docente possa mediar situações específicas. Dependendo da necessidade de cada criança, algumas ações também devem ser pensadas para garantir aprendizagens, como, por exemplo, atendimento em contraturno, dentre outras ações.

Além de todos esses aspectos elencados anteriormente, é importante garantir espaço na sala de aula para discutir com as crianças aspectos relativos às diferenças sociais e culturais, de modo a combater o preconceito.

Enfim, nossa coleção busca discutir sobre heterogeneidade e educação, e sobre heterogeneidade voltada para a Alfabetização, relacionando os diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos na aprendizagem, bem como discutindo estratégias didáticas para pensar o processo de ensino na realidade de sala de aula, que jamais foi ou será homogênea.

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 1

O livro *O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais* faz parte da coleção "Heterogeneidade nas práticas de alfabetização". Como mencionado na Apresentação da Coleção, a pesquisa que deu origem a esse trabalho investigou o tratamento da heterogeneidade em dissertações, teses e artigos; currículo; livro didático; e prática docente. Assim, os capítulos que fazem parte deste Volume 1 buscam, de forma geral, discutir como a heterogeneidade é tratada nos documentos analisados, bem como na prática de professores.

Reforçamos que a escola é uma instituição naturalmente permeada por várias heterogeneidades. Nesse sentido, o reconhecimento dessa realidade pode colaborar para se pensar estratégias para lidar com essa diversidade, de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Por acreditarmos que a compreensão de um problema pode ajudar na descoberta de soluções, investimos na pesquisa e nos artigos que passamos a apresentar neste volume, como uma forma de abrir espaço para que a heterogeneidade possa ser objeto de reflexão pelo público interessado no tema.

Nessa perspectiva, este livro está dividido em quatro partes, que correspondem aos subprojetos desenvolvidos na pesquisa. A parte 1 destina-se à pesquisa bibliográfica e contém um capítulo desenvolvido por Ana Cláudia Pessoa, Joaquim Castro e Amanda Nascimento. Nesse capítulo, os autores discutem as orientações didáticas relacionadas ao tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização presentes em teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2016. Os autores observaram que, apesar de os estudos analisados tratarem algumas questões sobre a heterogeneidade na sala de aula, a abordagem é ainda insuficiente e são pouco diversificadas as contribuições em relação às orientações didáticas. Além disso, as poucas orientações apresentadas nos estudos estão, em sua maioria, voltadas para a diversidade de níveis de conhecimento e não consideram uma relação entre as diversas heterogeneidades e seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

A parte 2 está dedicada à discussão sobre Currículo. As autoras Telma Ferraz Leal e Dayane Marques da Silva investigaram a heterogeneidade em currículos brasileiros. Defendem a importância desse tipo de estudo, pois os documentos curriculares apontam para a promoção de políticas públicas, formação de professores, bem como para as concepções que norteiam as práticas dos professores na sala de aula. Nesse sentido, buscam investigar as concepções de heterogeneidades presentes nas orientações didáticas

oferecidas aos professores nos documentos curriculares, comparando os pressupostos expostos em relação às heterogeneidades individuais e heterogeneidades sociais e suas relações com as heterogeneidades de níveis de conhecimento dos estudantes. As autoras concluem que, apesar das diferenças observadas entre um documento curricular e outro em relação ao tipo de heterogeneidade abordada e à profundidade das discussões apresentadas, os documentos analisados apontam, de modo geral, para o papel da escola na formação de valores e atitudes dos estudantes e para os diferentes níveis de conhecimentos sobre conteúdos curriculares. No entanto, as autoras identificaram poucas referências às relações entre as heterogeneidades sociais e individuais nos documentos analisados.

A parte 3 deste livro destina-se às pesquisas que tiveram como foco a análise do livro didático, considerando esse um recurso importante que pode levar à ampliação das discussões sobre heterogeneidade na sala de aula. Nessa parte encontramos três capítulos.

No Capítulo 3, as autoras Telma Ferraz Leal e Laís Bonamigo partem do pressuposto de que, tanto as heterogeneidades sociais quanto as individuais, bem como as relações entre elas, podem impactar os níveis de conhecimento dos estudantes. Assim, buscam discutir as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as heterogeneidades individuais e as heterogeneidades sociais em três coleções de livros didáticos destinadas ao processo de alfabetização. As autoras observaram que as heterogeneidades de grupos sociais, quando tratadas, estavam presentes no Manual do Professor, mas não foram percebidas atividades que levassem os estudantes à reflexão sobre o tema. Além disso, mesmo no Manual do Professor, a discussão era pouco problematizada, o que não contribui para a formação crítica do estudante. Em relação às diferenças individuais, elas apareceram de modo mais uniforme nas coleções, se comparadas às sociais, além de estarem inter-relacionadas com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Por outro lado, não foram percebidas discussões que evidenciem relações entre as heterogeneidades sociais e individuais e seus impactos sobre aprendizagens.

No Capítulo 4, Ana Claudia Pessoa e Rosy Karine Araújo discutem o tratamento da variação linguística em duas coleções de livros didáticos de alfabetização. As autoras partem das categorias da Sociolinguística para identificar os tipos de variação linguística que são tratados nas coleções: variações históricas; variações regionais; variações sociais; língua falada e língua escrita; e variações estilísticas. Os dados apontaram que a coleção Ápis abordou as variações social, regional e estilística; e a coleção Buriti, apenas as variações estilísticas e regional, porém, mesmo quando a discussão estava presente no Manual do Professor, nem sempre eram encontradas atividades para os alunos voltadas

para o tipo de variação discutida no Manual do Professor. De modo geral, as coleções apresentaram poucas atividades voltadas para essas variações linguísticas. Além disso, as atividades estavam, predominantemente, presentes no Volume 3. As autoras concluem que a pouca abordagem das coleções aos tipos de variações linguísticas pode perpetuar o preconceito linguístico enraizado na nossa sociedade.

No último capítulo da Parte 3, Kátia Virgínia das Neves da Silva e Juliana de Melo Lima analisaram os tipos de orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade em uma coleção de livro didático de alfabetização aprovada no PNLD Campo em 2016. As autoras procuram responder, no capítulo, a algumas questões norteadoras: em um país de grande extensão territorial, as editoras que publicam livros didáticos defendem princípios que valorizam as heterogeneidades das populações do campo? Demonstram valorizar seus saberes, suas culturas, resgatando-as nas propostas das atividades? Nas orientações aos professores, explicitam a relevância dos diferentes tipos de conhecimentos, das diferentes culturas? As atividades propostas às crianças resgatam suas culturas e de suas comunidades? As autoras observaram uma abordagem superficial das questões voltadas para o trabalho das heterogeneidades sociais e culturais quanto à diversidade de gênero e étnico-racial. Quando se trata das heterogeneidades do campo, as autoras perceberam que a coleção buscou relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, apresentou as atividades econômicas relacionadas ao trabalho desenvolvido pela população que vive no e do campo e apresentou algumas ações culturais. Porém, os temas foram tratados de forma superficial e pouco problematizadora. Apesar disso, as autoras defendem que houve avanços em relação às discussões sobre heterogeneidade regional no Manual do Professor da coleção analisada. Porém, esse avanço não se refletiu nas atividades destinadas aos alunos, que ainda se apresentam pouco problematizadoras.

Por fim, a parte 4 deste livro destina-se à discussão sobre prática docente. Lidar com a diversidade presente na escola não é tarefa fácil para o professor. Para colaborar com reflexões sobre o tratamento das heterogeneidades na sala de aula, as pesquisas presentes nessa parte do livro buscam discutir estratégias didáticas para lidar com a temática.

No capítulo 6, Ana Cláudia Pessoa, Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros e Josilene Maria Conceição buscam analisar como se dá a organização das práticas de docentes para lidar com a heterogeneidade. Para isso, observam a prática de três professoras do campo, sendo uma de uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização e duas de turmas multisseriadas. As autoras evidenciam uma tendência de as professoras focarem nas heterogeneidades de nível de conhecimento, organizando suas práticas

para atenderem a esse fim. As professoras usam estratégias diferentes entre elas, para atenderem às necessidades de cada turma. Assim, é possível perceber formas diferentes de realizar atendimento aos estudantes por meio de agrupamentos diversos, uso de atividades diversificadas, estímulo à colaboração entre os estudantes, dentre outras estratégias. Apesar disso, foi possível observar que a tarefa de lidar com a heterogeneidade não é fácil para as professoras. As realidades distintas analisadas pelas autoras apontaram que as professoras de turmas multisseriadas parecem ser menos resistentes em relação ao atendimento das heterogeneidades do que a professora da outra turma, talvez pelo fato de o próprio modelo multisseriado induzir a pensar que esse é o lugar de diversidades que precisam ser atendidas. As autoras concluem o capítulo apontando para a necessidade de ampliar a discussão sobre modos de tratar a heterogeneidade na sala de aula por meio de formações docentes que ajudem a pensar a prática a partir da troca entre pares.

O capítulo final continua discutindo a prática docente, trazendo como foco da discussão a importância da realização de agrupamentos como uma das possibilidades de lidar com a heterogeneidade. Nesse caminho, Telma Ferraz Leal e Maria Daniela da Silva buscam mapear as estratégias de agrupamento usadas por professoras do Ciclo de Alfabetização, a fim de verificar se tais estratégias favorecem a aprendizagem de estudantes com diferentes níveis de conhecimento. As autoras observaram que as professoras usavam estratégias de agrupamentos para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, porém havia uma diversidade grande nesse uso entre as professoras observadas. Além disso, foi percebida a prevalência do uso das atividades em grande grupo. Por fim, as autoras concluem que os dados apontam para a importância da variação dos tipos de agrupamentos, porém há necessidade de considerar outros fatores que podem interferir na potencialidade da realização dos agrupamentos como, por exemplo, o tipo da mediação realizada pela docente durante as atividades propostas.

Todos os capítulos aqui abordados contribuem para pensar a heterogeneidade na alfabetização, abrindo uma discussão importante para romper com a prática de um ensino homogeneizante. Esperamos que os estudos aqui apresentados contribuam para uma prática em que a aprendizagem seja, de fato, um direito de todos.

SUMÁRIO

PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

PARTE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE HETEROGENEIDADE

CAPÍTULO 1

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRATAMENTO DAS HETEROGENEIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2010 A 2016

Data de aceite: 27/09/2022

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Joaquim Castro

Amanda Nascimento

INTRODUÇÃO

> Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.
>
> (Judite Hertal)

Cada ser humano é único. Essa é uma expressão muito usada no senso comum, mas o que isso significa? Significa que em qualquer espaço ou situação em que mais de um sujeito esteja envolvido teremos uma diversidade de pensamentos, valores, ações, conhecimentos etc. A escola não fica fora dessa situação. Em uma sala de aula, por mais homogênea que ela possa parecer, as heterogeneidades estarão presentes.

Quando falamos em heterogeneidades na sala de aula, pode-se pensar de imediato sobre os distintos níveis de conhecimento. Convém lembrar, entretanto, que as heterogeneidades são de diversos tipos e, quando não são tratadas de forma adequada, podem resultar em processos diversos de aprendizagem, o que se reflete em níveis de conhecimentos distintos dos estudantes.

A ampliação de discussões e pesquisas acadêmicas que apresentem reflexões sobre essa temática pode ajudar a esclarecer aspectos importantes da heterogeneidade, porém, para além disso, faz-se necessário discutir também como lidar com os diversos tipos de heterogeneidade na sala de aula.

Nesse sentido, por entendermos que há uma necessidade de aprofundarmos as discussões sobre a temática, seja em turmas regulares ou multisseriadas, este capítulo se destina a discutir as orientações didáticas relacionadas ao tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização, presentes em Teses e Dissertações.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE

No Brasil, há várias discussões sobre o que é alfabetização e como ela acontece na educação formal. A concepção de alfabetização se reflete nas diversas práticas de ensino encontradas nas escolas.

Em uma concepção tradicional de alfabetização, a escrita é vista como um código. O estudante precisa dominar a relação grafema-fonema por meio de atividades padronizadas,

repetitivas, individuais e coletivas. Os adeptos dessa concepção estão baseados em visões empíricas/associacionistas de aprendizagem, e o ensino está voltado para técnicas enfadonhas de memorização (MORAIS, 2012). Nessa abordagem, são empregados os tradicionais métodos de alfabetização. De modo geral, é considerado que o ensino da leitura/escrita está vinculado a etapas predeterminadas que precisam ser vencidas para se alcançar objetivos específicos. Nesse sentido, são desconsideradas as particularidades dos sujeitos, seus diferentes percursos, seus conhecimentos e seus valores como aspectos importantes na construção do conhecimento.

A partir das discussões levantadas pela Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) e pelos defensores do letramento (GOULART, 2014; GONTIJO, 2017), novas concepções de alfabetização são apresentadas.

A Psicogênese chama a atenção para o fato de que o aprendiz é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Assim, na alfabetização, é importante que sejam valorizados os conhecimentos apresentados pelo aprendiz sobre a escrita. Segundo a teoria da Psicogênese, mesmo antes de entrar na educação formal, as crianças criam hipóteses sobre o que a escrita nota e como ocorre essa notação.

Podemos observar que, diferentemente da concepção de alfabetização tradicional, a ênfase do ensino não está na memorização. A escrita passa a ser vista como um sistema de representação, sendo necessário compreender como ocorre seu funcionamento para dominá-lo.

Associado às discussões da Psicogênese, temos o fenômeno do Letramento, que surge na tentativa de diferenciar os aspectos linguísticos da alfabetização das práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os gêneros textuais substituem os textos cartilhados na sala de aula e discute-se a importância da participação das crianças em práticas de letramento para o processo de alfabetização. Apesar de o letramento apresentar interessantes reflexões, provoca um afastamento das discussões acadêmicas em torno de reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e aponta para uma segunda concepção de alfabetização. Nessa concepção, acredita-se que a imersão em práticas de letramento pode ser suficiente para o processo de alfabetização.

Uma terceira concepção de alfabetização, defendida neste capítulo, é a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Essa concepção considera a importância das reflexões sobre o SEA, bem como as práticas de oralidade, leitura e escrita para o processo de alfabetização, de modo que

> a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (LEAL, 2019, p. 40)

No âmbito desta concepção, temos defendido também que

> a alfabetização é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida. (LEAL, 2019, p. 40)

A seguir, discutiremos como o tratamento da heterogeneidade pode ser observado nessa concepção de alfabetização.

O PROCESSO DE HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

No processo de alfabetização, é importante que as/os docentes identifiquem os conhecimentos de seus estudantes, para mediarem situações específicas para cada caso, considerando a diversidade de conhecimentos. Porém, apenas identificar nas diagnoses os diferentes conhecimentos não ajuda a resolver o problema. Em primeiro lugar, é importante reconhecer que há vários tipos de heterogeneidades e elas podem estar se cruzando e provocando o aparecimento de alguns distintos níveis de conhecimento. Além disso, é necessário planejar um ensino ajustado às necessidades dos estudantes.

As discussões sobre alfabetização pareciam avançar no sentido de compreender e tratar a diversidade na sala de aula, porém, em 2019, foi lançada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que defende um retorno aos métodos tradicionais de alfabetização. De modo mais específico, defende a adoção exclusiva do método fônico. Inclusive, em alguns pontos, não há diálogo dessa política com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em 2017, e remonta para a importância de se considerar a diversidade em sala de aula.

Não há turma homogênea. Assim, a discussão sobre heterogeneidade deve se fazer presente quando se fala do processo de ensino-aprendizagem, no qual se inclui a discussão acerca da alfabetização. Sabemos, como supracitado, que o processo de alfabetização é complexo e que envolve os quatro eixos de língua portuguesa: leitura, produção escrita, análise linguística e oralidade. Como, então, desenvolver uma abordagem pedagógica que lide com as diversas heterogeneidades, dando conta da complexidade que é o processo de alfabetização?

Algumas pesquisas apontam a importância de a professora alfabetizadora[1] conhecer

---

1. Fizemos a escolha pelo feminino considerando que a grande maioria dos professores que alfabetizam é composta

as necessidades das crianças da sua turma em relação aos níveis e tipos de conhecimento. Ressaltamos, entretanto, que não se pode deixar de considerar outras diversidades que podem estar cruzando com as necessidades de aprendizagens apresentadas pela turma. Sobre o nível de alfabetização das crianças, Cândido e Lima afirmam que,

> para que a meta de letrar os alunos seja alcançada, é preciso que o educador esteja sensível para perceber em qual nível de alfabetização esses alunos se encontram. Para tanto, faz-se necessário um acompanhamento minucioso, de modo que se possa traçar estratégias e atividades condizentes com a sua situação (CÂNDIDO e LIMA, 2018, p. 08).

Por isso, a necessidade de enxergar não apenas as heterogeneidades no campo do ensino, como também as próprias de cada aluno. Com isso, é importante que o docente compreenda e respeite o lugar social de cada estudante, seu lugar cultural, se ele tem ou não alguma deficiência e como esse aspecto pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, sua situação socioeconômica, dentre outras.

Quando os aspectos citados anteriormente são considerados, o estudante se identificará com o que está sendo ensinado, tornando esse ensino significativo. Assim, devem-se buscar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que favoreçam discussões importantes sobre as diversidades, de modo a combater o preconceito e a discriminação.

A alfabetização na perspectiva do letramento pode contribuir nesse processo, a partir do momento em que faz uso de textos reais que aproximam as crianças das diversas situações vivenciadas por elas em seu dia a dia. Por isso, é relevante, nessa prática de letramento aliada à alfabetização, de acordo com Silveira,

> inserir as atividades de leitura e escrita em práticas discursivas que interajam com aquilo que acontece no próprio cotidiano do aluno e/ou nas situações que vivenciam direta ou indiretamente na sociedade em que está inserido. Trata-se, portanto, de familiarizar os sujeitos com os diferentes gêneros textuais para desenvolver neles a habilidade de produzir e compreender textos para atender a diferentes propósitos comunicativos; trata-se de desenvolver as habilidades de leitor e escritor de maneira crítica-reflexiva inseridos em situações reais (SILVEIRA, 2013, P. 28).

Para que o aluno desenvolva habilidades de leitor e escritor, de maneira crítica-reflexiva e inserido em situações reais, como afirmado na citação anterior, é preciso o(a) professor(a) conhecer tanto as identidades sociais que caracterizam a turma quanto as heterogeneidades individuais presentes na sala de aula.

Uma identidade pode ser compreendida como o conjunto de traços que caracteriza

---

por mulheres.

alguém ao desempenhar algum papel social. Por exemplo, uma pessoa pode exercer o papel de um professor em seu ambiente profissional, mas no seu ambiente familiar desempenhar o papel de filho. Assim, todos temos múltiplas identidades, dependendo do papel social exercido.

Compreender o que constitui uma identidade social é buscar interpretar como essas múltiplas identidades se relacionam em cada indivíduo, como essas identidades se relacionam com o comportamento, os pensamentos e as emoções e como essas identidades se relacionam com o todo, com a sociedade (BURKE, 2009).

Nesse sentido, conhecer a realidade dos estudantes, ou seja, aqueles aspectos que os caracterizam como um grupo, suas identidades sociais, ajuda a compreender algumas características da turma, favorecendo a promoção de um ensino significativo, no qual os estudantes podem estar mais motivados e engajados na construção de sua aprendizagem, visto que conseguem ver sentido nos conhecimentos adquiridos, relacionando-os com a sua vida fora do ambiente escolar.

Apesar das identidades sociais caracterizarem uma turma, não se pode desconsiderar a presença das heterogeneidades que são individuais e que também precisam ser observadas na organização de estratégias didáticas ajustadas às necessidades da criança.

No segundo volume desta coleção, Leal, Silveira e Santos apresentam as concepções de heterogeneidade presentes em teses e dissertações na área de Educação. As discussões tomaram como base duas macrocategorias e suas subdivisões: **Heterogeneidades sociais** (heterogeneidade étnico-racial, heterogeneidade de gênero, heterogeneidade quanto à orientação sexual, heterogeneidade de classe social, heterogeneidade religiosa, heterogeneidade de região e heterogeneidade geracional) e **Heterogeneidades individuais** (ritmos de aprendizagem; experiências e trajetórias individuais e familiares; tipos de interesses; traços de personalidade e comportamentais; e características físicas).

De maneira geral, foi observado no estudo que as dissertações e teses analisadas se dedicaram a discutir de modo mais aprofundado os diferentes níveis de conhecimento sem articular essas diferenças a questões relativas às heterogeneidades sociais.

Com base nessa discussão, reforçamos a necessidade de a escola estar atenta às diversas heterogeneidades, tendo a clareza de que elas estão relacionadas e podem impactar o nível de conhecimento dos estudantes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de natureza documental, foi realizada a partir de um levantamento

bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES, a partir dos descritores "heterogeneidade", "homogeneidade", "heterogeneidade e educação", "heterogeneidade e ensino", "heterogeneidade e alfabetização", "diversidade", no período de 2010 a 2016. Com esses descritores, foram encontrados 2022 trabalhos.

Após a identificação desses trabalhos, foi delimitada a grande Área do Conhecimento e a Área do Conhecimento, respectivamente 'Ciências Humanas' e 'Educação'. A partir dessa delimitação, foram selecionadas 452 teses e 1572 dissertações. Foi então realizada a seleção das produções científicas que tinham relação com a temática da pesquisa, considerando-se dois critérios: (1) o trabalho tinha que versar sobre heterogeneidade e ensino de língua portuguesa; e (2) o nível de escolaridade tinha que se limitar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, restou um total de 13 (treze) trabalhos, os quais compuseram o *corpus* de pesquisa.

Os quadros apresentados a seguir ilustram esses procedimentos metodológicos.

ANO	TOTAL	RELACIONADO AO TEMA DA PESQUISA
2010	205	01
2011	227	01
2012	209	00
2013	300	04
2014	340	04
2015	387	01
2016	356	02
TOTAL	**2.022**	13

Quadro 01: Levantamento bibliográfico de teses e dissertações, de 2010 a 2016

Na última fase de seleção dos documentos, foram escolhidos, a partir da leitura dos resumos, 10 documentos (teses e/ou dissertações) que tinham relação mais direta com o tema 'heterogeneidade e ensino', como mostra o Quadro 02.

DOC	TIPO DE DOCUMENTO (TESE OU DISSERTAÇÃO)	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
D1	Dissertação	2011	Organização de turmas e desempenho em leitura: um estudo de caso	GOMES, G. S.	Universidade Estácio de Sá
D2	Dissertação	2014	"Ainda não sei ler e escrever". Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados - MS	SOUZA, I. R. C. S.	Universidade Federal da Grande Dourados
D3	Dissertação	2015	Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens	SÁ, C. F. DE	Universidade Federal de Pernambuco
D4	Dissertação	2013	Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica	GUIMARAES, M. B.	Universidade de São Paulo
D5	Dissertação	2016	Heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética: estudo da prática docente	SILVA, K.N.G	Universidade Federal de Pernambuco
D6	Dissertação	2014	O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras	SILVA, N. N. T. DA.	Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste
D7	Dissertação	2013	A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos	SILVEIRA, .C.R.	Universidade Federal de Pernambuco

D8	Tese	2016	Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	ANDRADE, E. O. DE	Universidade Estadual de Campinas
D9	Tese	2010	Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos	OLIVEIRA, S. A. DE	Universidade Federal de Pernambuco
D10	Tese	2013	Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas	PICARELLI, I.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Quadro 02: Dados sobre os documentos analisados

Os dados foram tratados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2007), em três fases:

1. Pré-análise: etapa de organização e elaboração do plano de análise, escolha dos documentos, leitura flutuante para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentaram a interpretação.

2. Exploração do material: fase de leitura dos documentos, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Na leitura dos demais documentos, novas categorias surgiram e outras foram ampliadas e agrupadas. A cada alteração, os documentos já lidos eram relidos.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros-síntese, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos e construção das conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura das Dissertações e Teses listadas no tópico anterior, preenchemos quadros com os trechos dos documentos que estavam relacionados às macrocategorias e às microcategorias de heterogeneidades anteriormente elaboradas pelo grupo de pesquisa.

Essa classificação encontra-se sistematizada no Quadro 3.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1-Heterogeneidades sociais e econômicas	1.1 Étnico-racial
	1.2 Gênero
	1.3 Orientação sexual
	1.4 Classe social
	1.5 Religiosa
	1.6 Região (campo X cidade; regiões geográficas do país)
	1.7. Geracional
2-Heterogeneidades relativas às pessoas com deficiência	2.1 Deficiência intelectual
	2.2 Deficiência física
	2.3 Deficiência visual
	2.4 Deficiência auditiva
	2.5 Deficiência múltipla
	2.6 Transtorno Global do Desenvolvimento
	2.7 Altas habilidades
3-Heterogeneidade de percurso escolar	3.1 Nível de escolaridade
	3.2 Idade
	3.3 Nível de conhecimento
	3.4 Tipos de conhecimento
4-Heterogeneidades individuais	4.1 Ritmos de aprendizagem
	4.2 Traços de personalidade e comportamentos individuais (timidez, desinibição, expansividade etc.)
	4.3 Experiências e trajetórias individuais
	4.4 Contextos familiares (estrutura familiar)
	4.5 Valores individuais e familiares
	4.6 Características físicas
	4.7 Níveis de dificuldades de aprendizagem
	4.8 Níveis de desenvolvimento
	4.9 Tipos de interesses

Quadro 3: Categorias relativas aos tipos de heterogeneidades

Além de classificar os trechos dos documentos quanto aos tipos de heterogeneidades, também foram identificados os trechos que se referiam a orientações didáticas, relacionados

às categorias construídas pelo grupo de pesquisa. A partir do preenchimento dos quadros, cruzamos os trechos da orientação didática com a sua classificação no quadro dos tipos de heterogeneidades. Assim, organizamos nossos achados neste artigo por blocos, de acordo com as orientações didáticas construídas na nossa pesquisa, relacionando essas orientações com os tipos de heterogeneidades.

Os blocos estão assim organizados: (1) Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; (2) Estratégias de agrupamentos dos estudantes; (3) Mediação dos professores e atitudes; (4) Ações relativas às diferenças sociais e culturais; (5) Ações relativas à gestão das turmas; (6) Estratégias de planejamento das de atividades. Em cada bloco aprofundaremos as discussões nas relações entre orientações didáticas e heterogeneidades que foram mais presentes na categoria.

(1) Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes

Essa macrocategoria diz respeito às ações dos docentes relativas à avaliação dos conhecimentos dos estudantes, com o objetivo de identificar as necessidades da turma e planejar um ensino voltado para as necessidades dos estudantes.

Como as crianças não apresentam o mesmo nível de conhecimento, faz-se necessário diagnosticar aquilo que elas já sabem e aquilo que ainda precisam aprender, para que sejam pensadas estratégias didáticas que promovam desafios ajustados às necessidades de cada criança. Os estudantes apresentam conhecimentos distintos, seja em relação ao tipo ou ao nível. Assim, é necessário planejar um ensino que tenha um olhar voltado para essas diferenças.

As orientações didáticas relacionadas a essa macrocategoria e suas subdivisões aparecem em 03 dissertações (D3, D6 e D7) e 02 teses (D9 e D10), conforme apontado no Quadro 4, a seguir. Identificando as orientações, observamos a quais categorias dos tipos de heterogeneidade elas estavam relacionadas, sendo predominante, nesse caso, as categorias 'Níveis de conhecimento' (3.3) e 'Ritmos de aprendizagem' (4.1). Além dessas, percebemos também um entrecruzamento com a categoria geral de 'Percurso escolar' (3.0), e com as categorias 'Nível de escolaridade' (3.1), 'Idade'(3.2), 'Tipo de conhecimento'(3.4) e 'Experiências e trajetórias individuais' (4.3).

O Quadro 4 apresenta a relação entre as estratégias didáticas desse grupo e os tipos de heterogeneidades que foram apontados nas dissertações e teses analisadas.

	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	TIPOS DE HETEROGENEIDADE						
		3.0	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.3
1	Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes				X	X	X	X
1.1	Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças					X		X
1.2	Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	X	X		X		X	
1.3	Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)		X	X	X		X	X
	Total	01	02	01	04	01	04	02

Quadro 4: relação entre os tipos de heterogeneidades e estratégias apresentadas no grupo1 - avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes

Legenda: 3. Heterogeneidade de percurso escolar; 3.1. Nível de escolaridade; 3.2. Idade; 3.3. Nível de conhecimento; 3.4. Tipos de conhecimento; 4.1. Ritmos de aprendizagem; 4.3. Experiências e trajetórias individuais.

No Quadro 4, é possível verificar a citação, nos documentos analisados, tanto da estratégia geral quanto de todas as subcategorias desse grupo. Em relação às orientações didáticas, a mais citada foi 'Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)', seguida da categoria geral 'Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes' e da categoria 'Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades'.

Quando cruzamos as orientações didáticas citadas com o tipo de heterogeneidade, identificamos uma tendência em relacionar esses grupos de ações principalmente aos níveis de conhecimento e aos ritmos de aprendizagem, como já referido anteriormente.

Os resultados da nossa pesquisa apontaram para a questão do trabalho diversificado, respeito à heterogeneidade e compromisso docente em buscar meios de superar as diferenças na sala de aula, como podemos exemplificar nos trechos a seguir.

> Partindo do pressuposto que a aprendizagem da escrita é uma atividade complexa, em que o sujeito precisa integrar diferentes conhecimentos sobre o SEA, além dos referentes aos seus usos, funções e características

> dos diferentes gêneros, Leal (2006) defende que seu ensino deve ser sistematicamente planejado. Assim, propõe, para este planejamento da ação docente, que o professor leve em conta seus conhecimentos e princípios teórico-metodológicos sobre o objeto, os conhecimentos já desenvolvidos pelas crianças sobre o mesmo e a natureza do objeto de ensino. (D3, p. 53).

Esse fragmento aponta para a necessidade de considerar, no planejamento, os conhecimentos prévios dos estudantes. Os estudantes trazem para a escola conhecimentos diferenciados, trajetórias de vida diferentes, contextos familiares diversos, dentre outras tantas diferenças que atravessam suas vidas. Então, por onde começar o ensino de um objeto de conhecimento? O melhor ponto é em relação àquilo que o estudante já sabe. Assim, os novos conhecimentos serão construídos a partir dos conceitos que os estudantes já trazem. Quanto mais os professores usam estratégias didáticas que permitam a mobilização desses conhecimentos, mais relações serão estabelecidas entre o que já se sabe e aquilo que se irá aprender.

A categoria 'Ritmo de aprendizagem' também apresentou no estudo uma maior relação com a categoria da orientação didática discutida neste tópico. Em relação aos ritmos de aprendizagem, o documento D3 aponta que

> nas turmas multisseriadas este desafio (heterogeneidade) é amplificado: além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do SEA pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram. (D3, p. 15).

A discussão no documento D3 aponta para a importância de considerar diversas heterogeneidades no planejamento, incluindo os ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, avaliar e considerar os conhecimentos prévios dos estudantes é essencial para garantir a progressão da aprendizagem.

Os desafios na sala de aula são diversos. As crianças não aprendem do mesmo jeito e nem ao mesmo tempo. Respeitar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes se faz necessário para ajudá-los a avançar em seus conhecimentos. O docente precisa dar conta de avançar no conteúdo para alguns estudantes e voltar a conteúdos anteriores para ajudar outros estudantes a avançarem. Apenas acompanhando os estudantes por meio de avaliações constantes podemos identificar o conhecimento construído de cada criança, o que permitirá acompanhar o avanço da turma.

(2) Estratégias de agrupamentos dos estudantes

As orientações didáticas mais recorrentes para lidar com a heterogeneidade, citadas nos documentos, foram as relativas aos agrupamentos dos estudantes. O docente pode lançar mão de várias formas de agrupamentos para dar conta dos seus objetivos. Assim, ele pode considerar agrupar as crianças pelo mesmo nível de conhecimento; por níveis de conhecimentos diferentes, mas próximos entre si; fazer acompanhamento individual, dentre outros. Essas escolhas do docente sinalizam que ele usa a própria heterogeneidade presente na sala de aula para favorecer as trocas entre os estudantes e/ou acompanhar os alunos, o que ajudará no avanço das aprendizagens deles.

Assim como no bloco anterior, todas as subcategorias referentes às ações de agrupamentos apareceram distribuídas em 04 dissertações (D3, D4, D6 e D7) e 02 teses (D9 e D10). Diversos agrupamentos são indicados nos documentos que abordaram tal questão, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma. Foram citados aspectos como: considerar as características comportamentais e afinidades entre as crianças na composição dos grupos, formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento, formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados (agrupamentos produtivos) e fazer atividades em grande grupo (coletivas), com situações que possibilitem a participação de todos os estudantes. A realização das atividades em grande grupo (coletivas) foi a forma de agrupamento mais citada.

Ao cruzarmos as orientações didáticas dessa categoria com os tipos de heterogeneidades, encontramos relação com ‘Nível de escolaridade’ (3.1), ‘Idade’ (3.2), ‘Nível de conhecimento’ (3.3), a categoria geral de ‘Heterogeneidades individuais’ (4.0), ‘Ritmos de aprendizagem’ (4.1), ‘Níveis de desenvolvimento’ (4.8) e ‘Tipos de interesses’ (4.9). O Quadro 5, a seguir, apresenta a relação entre as orientações didáticas desta categoria e sua relação com os tipos de heterogeneidade.

	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	TIPOS DE HETEROGENEIDADE						
		3.1	3.2	3.3	4.0	4.1	4.8	4.9
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes			X	X	X		
2.1	Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem (não indica os motivos)			X			X	
2.2	Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma	X						

2.3	Considerar as características comportamentais e afinidades entre as crianças na composição dos grupos			X				
2.4	Formar grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	X		X		X		
2.5	Formar grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados (agrupamentos produtivos)			X	X	X		
2.6	Formar grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento (por exemplo, sendo escriba do grupo)			X				
2.7	Fazer atividades em grande grupo (coletiva) com situações que possibilitam a participação por todos	X	X	X				X
2.8	Fazer atividade individual que possibilite a realização por todos			X			X	
	Total	03	01	08	02	03	02	01

Quadro 5: relação entre os tipos de heterogeneidades e estratégias apresentadas no grupo 2 - agrupamentos dos estudantes

Legenda: 3.1. Nível de escolaridade; 3.2. Idade; 3.3. Nível de conhecimento; 4.0. Heterogeneidades individuais; 4.1. Ritmos de aprendizagem; 4.8. Níveis de desenvolvimento; 4.9. Tipos de interesses.

Quando cruzamos as orientações didáticas citadas com o tipo de heterogeneidade, identificamos uma tendência em relacionar esses grupos de ações principalmente aos níveis de conhecimento. Observamos que 8 orientações didáticas, incluindo a categoria geral, apontam para o trabalho com as heterogeneidades de nível de conhecimento (3.3). Apenas a categoria 'Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma' não foi relacionado com a heterogeneidade 3.3. No extrato a seguir, por exemplo, encontramos a organização da turma com ênfase no nível de conhecimento.

> É... em alguns momentos eu faço trabalho em grupo levando em consideração essa questão dos níveis dos alunos. E nesses trabalhos eu tento organizar os grupos é… de acordo com o nível. É… isso não é uma tarefa muito fácil não, porque os alunos, eles sempre tão querendo fazer é… os grupos de acordo com as amizades, com a identificação deles. (D9, p. 348).

No trecho acima, a professora entrevistada pela autora da Tese discutia sobre a formação dos grupos em função dos níveis de conhecimento, mesmo sabendo que seus estudantes resistem a esse tipo de agrupamento, pois preferem se organizar por afinidades. É importante que o docente acompanhe a realização da atividade para verificar se o grupo está fazendo trocas necessárias para a aprendizagem, pois algumas crianças

podem participar menos, por não sentirem afinidade com o grupo. Mesmo tendo objetivos didáticos claros para agrupar as crianças durante a realização das atividades, acompanhar a afinidade dos participantes também pode motivar as crianças a realizarem trocas durante a atividade.

Outros estudos também apontaram os agrupamentos na mesma direção do D9, fazendo referência à composição dos grupos pelos níveis de conhecimento, como, por exemplo, a opção de juntar as crianças em duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento, presente no trecho a seguir.

> Para o primeiro agrupamento, a docente entregou na véspera os trava-línguas e parlendas mais curtos, de mais fácil memorização, para levarem para casa e "treinarem" para a apresentação do próximo dia. Já as crianças que tinham autonomia na leitura (os outros dois agrupamentos), escolheram aquelas parlendas e trava-línguas que iriam apresentar no dia seguinte, a partir de pesquisa realizada em livros didáticos disponíveis na sala no horário de aula. Essas atividades orais, portanto, foram precedidas por outras de leitura e pesquisa (no caso dos alunos "maiores") e envolveram os pais das crianças menores, ao levarem para casa os trava-línguas e parlendas, em dias distintos, para os memorizarem com a ajuda dos pais ou outros familiares. Além disso, a professora demonstrou planejamento prévio e adequado a cada nível de leitura das crianças com essa atividade. (D3, p. 123).

No extrato acima, observamos que a docente usou a mesma atividade com todos os estudantes (trabalho com parlendas e trava-línguas), porém eles foram agrupados de acordo com o nível de leitura, para facilitar a realização de ajustes necessários para que todos pudessem realizar a atividade, já que a docente colocou desafios diferentes para cada grupo.

A estratégia de formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimentos, mas que podem trabalhar e aprender juntas, em decorrência dos tipos de atividades, como mostra o trecho a seguir, também apareceu nos dados.

> Eu faço mais ou menos assim: por exemplo, alunos que já estão mais adiantados, que já estão lendo, junto de alunos que estão num nível menos assim, num nível silábico e aí eu vou pra… pra é… pra fazer com que essa, essa ajuda exista entre eles e possa promover o desenvolvimento é… de todos, né? Agora assim, nem sempre isso é possível, trabalho em grupo é difícil, as turmas têm um número razoável, né? De alunos, um número assim grande pra ser turma de alfabetização e… até configuração das… das mesas e tudo, da sala não ajuda muito. É… e… momentos que eu faço trabalhos sem ser em grupo, trabalho com a turma toda (...) (D9, p. 348).
>
> Embora a professora tenha enfatizado esse tipo de encaminhamento apenas no início do ano, ao se remeter à maneira como lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem, confirmou esse cuidado em agrupar aprendizes mais avançados com os que ainda tinham dificuldades: "Juntar forte com fraco junto, realizar reforço separado, atividade diversificada". (D9, p.355).

A realização de agrupamentos produtivos com crianças de níveis de conhecimento próximos ou de crianças que apresentam um desenvolvimento maior e que podem auxiliar o grupo, é uma estratégia válida para auxiliar aquelas que ainda não avançaram suficientemente a desenvolverem suas aprendizagens. Caso haja auxiliares na sala de aula dividindo a responsabilidade de acompanhamento nos grupos, esse tipo de organização da turma poderá ser ainda mais efetivo. Entretanto, é preciso ter cuidado para que os estudantes mais avançados não tomem para si toda a responsabilidade na realização da atividade e, desse modo, deixem de interagir com o restante do grupo, que ainda necessita avançar nos seus conhecimentos.

A escolha pela realização de agrupamentos produtivos considera que a interação entre os estudantes pode ajudar na aprendizagem. Tal afirmação está relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2007) definiu o conceito de ZDP, para compreender a forma que as crianças aprendem, como

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97).

Em outras palavras, a ZDP compreende as funções cognitivas que ainda estão em desenvolvimento e que necessitam de alguém mais experiente para que sejam plenamente desenvolvidas. Assim, ações que só eram realizadas com ajuda em um momento poderão ser realizadas com autonomia em outro momento.

A orientação didática 'Fazer atividades em grande grupo (coletivas), com situações que possibilitem a participação de todos os estudantes' também compôs os dados categorizados relacionados aos níveis de conhecimentos, como é mostrado no trecho a seguir:

> Diante da variedade de idades presente nas turmas, as atividades coletivas cumprem um importante papel motivador e integrador. Em diferentes fases de um projeto, por exemplo, atividades como contação de histórias pela professora ou alunos, leitura/interpretação de textos ou produção/canto/recital de músicas, poesias ou produtos audiovisuais pelas crianças, podem instigar a sua curiosidade e vontade, além de contribuírem para mobilizar os seus diferentes conhecimentos (prévios ou construídos ao longo do projeto) sobre a temática abordada. As atividades coletivas favorecem, também, a integração dos estudantes e a troca de conhecimentos entre eles. (D3, p.18)

A realização de atividades coletivas proporciona as trocas entre as crianças. No momento da interação, diferentes hipóteses apresentadas pelos estudantes podem apontar para contribuições na compreensão de algum conhecimento por todos os estudantes. Não

se pode também deixar de lado a necessidade de acompanhamento mais individualizado das crianças. As atividades podem ser feitas coletivamente, porém é necessário observar os avanços individuais dos estudantes: alguns poderão necessitar de uma intervenção individual e mais direcionada para suas necessidades.

(3) Mediação dos professores e atitudes

Como já mencionamos, as heterogeneidades fazem parte da natureza humana e, assim como há diversas formas de aprender, também há diversas formas de ensinar. A mediação e as atitudes que os docentes desenvolvem na sala de aula são importantes para atender às necessidades de cada estudante e da turma como um todo. As orientações didáticas dessa categoria aparecem distribuídas em 04 dissertações (D3, D5, D6 e D7) e em 02 teses (D8 e D10).

No quadro 6, a seguir, apontamos as orientações didáticas referentes à mediação e atitudes dos professores, relacionando com os tipos de heterogeneidade.

	Orientações Didáticas	TIPOS DE HETEROGENEIDADE							
		1.6	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.8	4.9
3	Mediação dos professores e atitudes				X				
3.1	Fazer atendimento específico aos grupos				X				
3.2	Fazer atendimento individualizado		X		X		X	X	
3.3.	Estimular a interação colaborativa entre as crianças	X		X	X		X		X
3.4	Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças		X	X	X		X		
3.5	Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes			X	X		X		
3.6	Evitar a competitividade e estimular a solidariedade, troca de saberes (currículo inclusivo)			X	X	X	X		
3.7	Estimular a participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento		X	X	X			X	
3.8	Promover a autoestima dos alunos para realização das atividades (no caso das crianças com nível de conhecimento abaixo da turma)				X				
	TOTAL	01	03	05	09	01	05	02	01

Quadro 6: Relação entre os tipos de heterogeneidades e estratégias apresentadas no grupo3 - mediação dos professores e atitudes

Legenda: 1.6. Região; 3.1. Nível de escolaridade; 3.2. Idade; 3.3. Nível de conhecimento; 3.4. Tipos de conhecimento; 4.1. Ritmos de aprendizagem; 4.8 Níveis de desenvolvimento; 4.9 Tipos de interesses.

No Quadro 6, é possível verificar a citação, nos documentos analisados, tanto da estratégia geral quanto de todas as subcategorias desse grupo. Em relação às orientações didáticas, a mais citada foi ‘Estimular a interação colaborativa entre as crianças’; em seguida, temos ‘Fazer atendimento individualizado’, ‘Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças’, ‘Evitar a competitividade e estimular a solidariedade, troca de saberes (currículo inclusivo)’, ‘Estimular a participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento’. Em terceiro lugar, encontramos a orientação ‘Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes’; e por último temos ‘Mediação dos professores e atitudes’, ‘Fazer atendimento específico aos grupos’, e ‘Promover a autoestima dos alunos para realização das atividades (no caso das crianças com nível de conhecimento abaixo da turma)’.

No cruzamento com os tipos de heterogeneidades, todas essas orientações didáticas estavam articuladas, principalmente, ao ‘Nível de conhecimento’ (3.3), como nas categorias anteriores. Além dessa categoria de tipos de aprendizagem, outras categorias também apareceram nessa relação: ‘Região’ (1.6); ‘Nível de escolaridade’ (3.1); ‘Idade’ (3.2); ‘Tipos de conhecimento’ (3.4); ‘Ritmos de aprendizagem’ (4.1); ‘Níveis de desenvolvimento’ (4.8); ‘Tipos de interesses’ (4.9).

A dissertação D7 aponta para a importância da colaboração entre colegas e da mediação do professor durante a realização das atividades:

> É muito interessante a reflexão de que em turmas heterogêneas se faz necessário momentos com atividades direcionadas, específicas voltadas para o ensino do sistema de escrita e momentos de interação onde o aluno possa contar com os conhecimentos de um outro colega ou até mesmo do professor para transformar e reconstruir seus conhecimentos e impulsionar sua aprendizagem também em relação aos eixos de leitura e produção de textos. (D7, p.88)

A organização da turma por meio de agrupamentos diversos para realização de atividades, conforme discutimos no tópico anterior, pode facilitar a mediação do professor, pois ele poderá circular nos grupos acompanhando as atividades que estão sendo realizadas e promovendo intervenções direcionadas para cada grupo ou para cada criança individualmente. É importante, ainda, que o docente acompanhe o engajamento dos estudantes durante a realização das atividades, para equilibrar a participação de todos nos grupos, evitando a competitividade e melhorando a autoestima dos estudantes a partir de palavras de incentivo. Além disso, enquanto o docente está em um grupo, outros grupos podem estar realizando a atividade de forma autônoma, por meio da ação colaborativa entre os colegas, o que também pode ser incentivado pelos docentes.

(4) Ações relativas às diferenças sociais e culturais

As ações deste bloco são importantes porque podem promover uma identidade maior dos estudantes com os conhecimentos trabalhados na escola. Podemos exemplificar essa relação a partir da orientação didática 'Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade)'.

A realização de um planejamento orientado desse modo faz com que a criança estabeleça relações entre o que está sendo aprendido na escola e aquilo que ela vive na sua comunidade. Assim, os estudantes se identificam e se reconhecem nas suas aprendizagens. Além disso, a motivação para a aprendizagem também pode ser verificada quando os estudantes aprendem algo que esteja voltado para o seu interesse – 'Considerar os anseios e necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades'.

Por fim, as ações deste bloco também podem contribuir para diminuir o preconceito em relação às diversidades humanas – 'Realizar atividades que impliquem reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais'; sobre o preconceito linguístico – 'Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula'; e sobre o preconceito religioso – 'Valorizar as diferentes religiões e não realizar proselitismo religioso'.

As orientações didáticas relativas à categoria 'Ações relativas às diferenças sociais e culturais', no geral, apareceram em três dissertações (D3, D4 e D7). Como se pode observar, essa categoria não esteve presente em muitos documentos analisados. Esse achado coincide com os dados apontados por Leal, Silveira e Santos, no segundo volume desta coleção. Nesse estudo, as autoras perceberam a existência de uma discussão maior nos níveis de conhecimentos sem muita articulação com as questões relativas às heterogeneidades sociais. Consequentemente, esse dado aparece refletido na apresentação das orientações didáticas que são relacionadas às questões sociais.

Ao cruzarmos as orientações didáticas apresentadas nas dissertações com os tipos de heterogeneidade, encontramos as categorias gerais 'Heterogeneidades sociais, econômicas' (1.0) e 'Heterogeneidades individuais' (4.0); além das subcategorias 'Classe social' (1.4); 'Religiosa' (1.5); 'Geracional' (1.7); 'Nível de conhecimento' (3.3); e 'Tipos de interesses' (4.9).

O Quadro 7, a seguir, mostra a distribuição das orientações didáticas de acordo com os tipos de heterogeneidade.

	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	TIPOS DE HETEROGENEIDADE						
		1.0	1.4	1.5	1.7	3.3	4.0	4.9
4.1	Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade)		X		X			X
4.2	Considerar os anseios e necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades					X	X	
4.3	Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais							X
4.4	Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula	X						
4.5	Valorizar as diferentes religiões e não realizar proselitismo religioso			X				
	TOTAL	01	01	01	01	01	01	02

Quadro 7: relação entre os tipos de heterogeneidades e estratégias apresentadas no grupo 4 - Ações relativas às diferenças sociais e culturais

Legenda: 1. 'Heterogeneidades sociais, econômicas'; 1.4 'Classe social'; 1.5 'Religiosa'; 1.7 'Geracional'; 3.3 'Nível de conhecimento'; 4.0 'Heterogeneidades individuais'; 4.9 'Tipos de interesses'.

Como referido anteriormente, diferentemente do que foi apresentado nos blocos já abordados, essa categoria de orientações didáticas não foi muito citada nos documentos analisados. Além disso, não se percebeu uma ênfase dessas ações relacionadas com o nível de conhecimento.

No cruzamento dessa categoria com os tipos de heterogeneidades, observamos uma relação com os 'Tipos de interesse', como podemos ver no extrato a seguir:

> Neste sentido, as escolas nas áreas rurais podem vir a constituírem-se em polos aglutinadores da população, em função de seus interesses e necessidades, valorizando e ampliando seus referenciais culturais. Ter a escola como espaço de construção de identidades (individuais e coletivas), criando experiências que favoreçam a que as crianças ***pensem*** o campo e se ***identifiquem*** com ele como espaço de saberes, culturas e lutas. (D3, pp. 16-17)

O extrato acima discute a importância da identificação dos sujeitos no seu processo de aprendizagem. Essa identificação permite o fortalecimento da sua cultura, além de promover o interesse maior na aprendizagem, visto que ela se torna significativa. Podemos citar outro aspecto que pode levar ao envolvimento dos estudantes: a ênfase no ensino

relacionado aos seus interesses. Assim, o planejamento deve ser adequado tanto às necessidades quanto aos interesses das crianças.

(5) Gestão das turmas

A categoria 'Gestão das turmas' corresponde a ações que favoreçam o acompanhamento das crianças em suas dificuldades, de modo que elas possam superá-las. Esse acompanhamento é importante para garantir o direito de aprender a todos, independente das dificuldades que possam aparecer durante sua trajetória. Apenas uma categoria deste grupo foi contemplada em uma dissertação (D1) e uma tese (D9): 'Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)', sendo o reforço a ação mais frequentemente observada nos materiais.

Ao cruzarmos essa orientação didática com os tipos de heterogeneidades, houve uma tendência em relacionar com o 'Nível de conhecimento' (3.3) e os 'Níveis de dificuldades de aprendizagem' (4.7).

Na tese D9 é discutida a prática de professoras do 3º ano de escolas diferentes. Nessa situação são apontadas as práticas das docentes relacionadas ao acompanhamento dos estudantes com níveis de conhecimentos diferentes, como podemos observar no extrato a seguir:

> Ainda nos referindo a essas turmas, identificamos um pouco mais de investimento nessas tarefas por parte da mestra do terceiro ano da escola A, ao compararmos com a turma da escola C. Esse dado se confirmou tanto em relação à contagem de sílabas em palavras (6/0/2) como na contagem de letras em palavras (3/0/1). Apesar de essas turmas terem um perfil semelhante quanto ao desempenho dos alunos, a mestra do terceiro ano C focou seu trabalho de língua portuguesa na exploração de alguns gêneros textuais, leitura de textos, auxiliando diretamente seus alunos. Já no término do semestre, dedicou maior tempo à análise de unidades menores que o texto, dadas as dificuldades apresentadas pelos educandos. Inferimos que esse investimento foi acentuado, também, em função do reforço a que recorriam as mestras daquela instituição, no final do segundo semestre. Havia uma preparação de toda a escola para o reforço com os alunos. Alguns eram liberados antes do término da aula, a fim de realizar um trabalho mais específico com os que mantinham dificuldades sobretudo, na área de língua: leitura e escrita. (D9, p.223)

O acompanhamento da turma por meio de avaliações constantes ajuda a identificar os aspectos em que os estudantes precisam de ajuda. Algumas situações podem exigir um investimento complementar ao turno escolar da criança. Nesses momentos é importante motivar o estudante, investindo em metodologias que o envolvam nas atividades. Para além do conteúdo, o momento do acompanhamento fora da sala de aula pode ajudar a criança a ganhar autonomia nos estudos, desenvolvendo estratégias para aprender o

conteúdo, como, por exemplo, a construção de resumos.

Acompanhar a progressão da criança, dando suporte para que dificuldades de aprendizagens sejam minimizadas, também aparece nas discussões dos materiais analisados.

> É interessante salientar que a dinâmica de passagem de um ciclo para o outro, naquela rede municipal, se dava da seguinte forma: se a criança apresentasse algumas dificuldades, teria apoio que variava em três níveis: o de atendimento simples, o de apoio didático e o especializado, conforme o grau de dificuldade do aprendiz. O objetivo não era aprovar todos, mas viabilizar a aprendizagem em massa. (D9, p.53)

O reconhecimento das heterogeneidades presentes em sala de aula mobiliza o docente a acompanhar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, tentando ajudá-los por meio de mediações na sala de aula ou por meio de intervenções mais específicas em contraturno, dependendo da necessidade.

Nessa categoria de 'Gestão das turmas' não foram citadas, nos materiais analisados, orientações didáticas relacionadas às 'Mudanças de agrupamentos entre turmas' e ao 'Atendimento em espaço não escolar por condições de saúde'. Esse fato chama a atenção, pois, como vimos nas categorias anteriores, há uma ênfase nos materiais em discutir orientações didáticas vinculadas aos níveis de conhecimento, entretanto, não apontam ações relativas à gestão das turmas. Essas ações são importantes para acompanhamento das aprendizagens e progressão dos estudantes.

(6) Estratégias de planejamento das atividades

No trabalho com as heterogeneidades, o planejamento das atividades diversificadas e dos agrupamentos dos estudantes é fundamental para o bom andamento da prática, visto que os estudantes aprendem de formas e em ritmos diferentes, mas todos têm os mesmos direitos de aprendizagem. Essas ações permitem acompanhar os estudantes que estão com mais dificuldades, para que possam avançar em seus conhecimentos.

Essa categoria está presente em 4 dissertações (D3, D4, D6, D7) e nas 3 teses (D8, D9, D10). Apenas duas categorias deste grupo não foram contempladas nos materiais: 'Fazer atividades em grupos: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas' e 'Fazer atividades individuais para caso muito específicos e mediar a situação'.

No cruzamento dessa categoria com os tipos de heterogeneidades encontramos as categorias 'Idade' (3.2), 'Nível de conhecimento' (3.3) e 'Ritmos de aprendizagem' (4.1). Dessas, o 'Nível de conhecimento' foi o cruzamento mais presente na categoria, conforme apontado no Quadro 8, abaixo.

	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	TIPOS DE HETEROGENEIDADE		
		3.2	3.3	4.1
6.0	Estratégias de planejamento das atividades		X	
6.1	Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização	X	X	
6.2	Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas	X	X	
6.4	Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades	X	X	
6.6	Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens		X	X
6.7	Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades (sem mencionar agrupamentos)	X	X	
	Total	04	06	01

Quadro 8: relação entre os tipos de heterogeneidades e estratégias apresentadas no grupo 6 – ‘Estratégias de planejamento das atividades’

Legenda: 3.2 ‘Idade’; 3.3 ‘Nível de conhecimento’; 4.1 ‘Ritmos de aprendizagem’.

A dissertação D7, ao discutir sobre a produção de texto, aponta a necessidade de inserir os estudantes de níveis de conhecimentos diferentes no trabalho com esse eixo de ensino, buscando diversificar as estratégias para inserir tanto os estudantes que estejam em processo de alfabetização quanto os que já estão alfabetizados, como podemos perceber no extrato a seguir:

> Portanto, mesmo os alunos que ainda não se alfabetizaram são capazes de produzir textos, e devem ser inseridos nessa prática desde os primeiros anos de escolarização para que reconheçam as funções sociais da língua, entendendo as finalidades da escrita e desenvolvendo a habilidade de produzir diferentes discursos frente a uma indefinida variedade de modelos textuais para as mais variadas situações comunicativas. Assim, cabe aos professores utilizarem estratégias que insiram tanto os alunos que não dominam ainda a escrita, quanto os que já estão alfabetizados, em práticas reais de escrita, explorando a autoestima, a participação, os aspectos discursivos relacionados aos gêneros e suportes textuais e os conhecimentos específicos do eixo de produção de textos.
>
> Trabalhando além dos princípios alfabéticos, os conhecimentos específicos da produção de textos, o professor contribui para desenvolver nos alunos habilidade e proficiência de escrita. (D7, p. 82)

Na tese D10 são discutidas diversas intervenções pedagógicas que levam em consideração diversificação de atividades e agrupamentos, como é anunciado no extrato a seguir:

> Observou-se a intervenção pedagógica em múltiplos aspectos: *alteração das duplas durante determinada atividade caso não se obtivesse o rendimento desejado; *alteração das duplas de acordo com o conteúdo (português e matemática); *solicitação para um aluno ou uma dupla interagisse com outra dupla; *alteração da atividade proposta em níveis de aprendizagem (objetivos diferenciados); *perguntas desafiadoras aos alunos que estavam distraídos e/ou em níveis diferenciados de conhecimento (...).(D10, pp. 116-117).

Essas intervenções pedagógicas serão mais bem planejadas a partir de avaliações diagnósticas por meio das quais os docentes identifiquem os conhecimentos prévios dos estudantes e as suas habilidades. Assim poderão organizar suas intervenções. Além disso, o acompanhamento sistemático ajudará a repensar os rumos do que havia sido planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das teses e dissertações apontam, de forma geral, que, apesar de tratarem de questões de heterogeneidades na sala de aula, as orientações didáticas apresentadas ainda estão pouco presentes nas pesquisas. Além disso, a maioria das orientações didáticas estão relacionadas aos 'Níveis de conhecimento'.

Observa-se, pois, o tratamento superficial dado à questão de gênero, raça, cultura e classe social. Em nossas análises, chegamos a muitos questionamentos que podem servir, inclusive, para futuras pesquisas. Alguns desses questionamentos foram: Como fica a questão da orientação sexual? Tal aspecto foi levado em conta? Quais são exatamente as diversidades culturais desses alunos? E como fica a questão da avaliação? Qual é o grupo de estratégias mais relacionadas aos documentos? Entendendo que todas as estratégias são importantes e que todas elas merecem destaque, por que há uma prevalência de uma sobre outra?

Como docentes, sabemos que não basta apenas apontar os tipos de heterogeneidades, mas, sim, promover reflexões que apontem para as orientações didáticas, cruzando com os diversos tipos de aprendizagem. Isso pode ajudar a refletirmos sobre as práticas de ensino-aprendizagem no que tange à heterogeneidade.

Outro aspecto importante é como a falta de alguma estratégia pode se relacionar à aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, as já citadas anteriormente. Se considerarmos as heterogeneidades econômicas e sociais, podemos nos perguntar: Será que um aluno que não se vê representado em sala de aula pode aprender menos? Ademais, a falta de consideração a algumas dessas estratégias pode gerar preconceito, falta de identidade e um desânimo em ir à escola, para aprender e interagir com os colegas. Por isso, quais poderiam ser as estratégias utilizadas para ajudarmos essas crianças? Cabe a reflexão.

Percebemos, com a análise dos documentos apresentados, que embora haja

um movimento de intelecção das diversidades apresentadas pelas crianças e que esse aspecto tem impacto no processo de alfabetização, é, ainda, pouco aprofundada e não se localiza nos documentos uma discussão voltada para orientações didáticas. No entanto, os dados sobre os tipos de heterogeneidade abordados nos documentos evidenciam que há predominância de heterogeneidades de 'Nível de conhecimento'. Nesse sentido, os principais achados foram: pouca abordagem dos aspectos de heterogeneidade na fase da alfabetização.

Apesar da clareza de que a sala de aula é, por natureza, heterogênea, perpetua-se a busca pela homogeneização. Nesse sentido, quanto menor for a discussão sobre essa temática mais se propagam as desigualdades e o preconceito.

Com isso, reforçamos a importância de uma formação de professores que propicie um entendimento sobre essas diversidades e como elas podem, inclusive, contribuir para o processo de alfabetização. Esse entendimento da heterogeneidade se daria por meio de mais textos teóricos sobre o assunto nos cursos de formação de professores, sobretudo, os cursos de Magistério e Pedagogia, a fim de que os futuros docentes se apropriem das muitas questões de heterogeneidade que envolvem os processos de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BURKE, P. J.; STETS, J. E. **Identity theory**. Oxford University Press, New York, 2009.

CÂNDIDO, Sônia M; LIMA, Elayne M. S. **A heterogeneidade no processo de alfabetização** - uma experiência com alunos do 2º ano do ensino fundamental. V Conedu - Congresso Nacional de Educação - 2018 - Recife.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: A criança e a linguagem escrita. Autores Associados. 2017

GOULART, Cecília. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 327-344.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema Alfabético de Escrita**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

SILVEIRA, Renata Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

VIGOTSKY, L. S.: **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2007.

PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO

CAPÍTULO 2

HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO EM CURRÍCULOS BRASILEIROS

Data de aceite: 27/09/2022

Telma Ferrraz Leal

Dayane Marques da Silva

1 I INTRODUÇÃO

Por que estudar documentos curriculares? Essa é uma pergunta que há muito é feita. Na realidade, desde a constatação de que o currículo é o conjunto de experiências escolares vivenciadas no cotidiano das escolas, pergunta-se qual é o papel dos documentos curriculares.

Temos respondido que, ao analisarmos os documentos curriculares, podemos apreender concepções que perpassam as políticas educacionais e que, sem dúvidas, repercutem na construção das identidades profissionais de professores. Os documentos curriculares revelam tensões e escolhas que representam modos hegemônicos de tratar fenômenos educacionais por pesquisadores e equipes gestoras, embora nem sempre seja condizente com as vivências didáticas de docentes, ou pelo menos de parte dos docentes. Neste estudo, o interesse pelos documentos curriculares decorre do reconhecimento de que o currículo é um documento prescritivo e que repercute sobre a produção de materiais didáticos e políticas de formação de professores.

O objetivo central deste estudo é analisar quais concepções de heterogeneidade perpassam as orientações dadas aos professores nas propostas curriculares, comparando os pressupostos expostos em relação às heterogeneidades individuais (também denominadas como “diferenças individuais”) e heterogeneidades sociais (também denominadas como “diversidade social”) e suas relações com as heterogeneidades de níveis de conhecimento dos estudantes. A discussão também focará na reflexão sobre os papéis da escola quanto a questões sociais relativas às diferenças entre pessoas e grupos de pessoas.

Antes de começarmos a discutir sobre os dados produzidos nas análises dos documentos, faremos, a seguir, algumas reflexões sobre o fenômeno da heterogeneidade e sobre as categorias utilizadas na pesquisa.

2 I HETEROGENEIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Muitos são os termos que, em Educação, tendem a ser tratados de modo difuso, sem explicitação clara acerca de seus conceitos e das nuances de seus tratamentos. Isso ocorre com o emprego das palavras “heterogeneidade”, “diversidade”, “diferenças”. De modo geral, são

usadas quando se quer fazer referência à existência de pluralidade de sujeitos sociais, e, consequentemente, de profissionais e estudantes nas escolas.

Um aspecto crucial no debate sobre heterogeneidade é entender quais são os fatores dessa pluralidade ou, mais que isso, quais são as diversas pluralidades e como elas se cruzam para impactar processos escolares. No bojo desse debate, um dos focos é compreender como a diversidade social, que neste artigo denominaremos de "heterogeneidades sociais", e as diferenças individuais, que neste artigo denominaremos de "heterogeneidades individuais", se cruzam e provocam diferenças nos modos de aprender, nos percursos escolares e nos resultados de aprendizagem escolares dos estudantes, ou seja, nas diferenças de níveis de conhecimento (também denominados como "heterogeneidade de níveis de conhecimentos").

Leal, Sá e Silva (2018), ao tratarem sobre discursos acerca do fracasso escolar, evidenciam que, ao longo do tempo, as causas apontadas por pesquisadores oscilaram entre explicações centradas nas diferenças individuais das crianças ou em diferenças socioeconômicas e culturais das famílias.

Em relação às diferenças individuais, eram comuns as explicitações pautadas na ideia de inteligência como principal fator de aprendizagem, de modo que diferentes instrumentos de medição da inteligência eram usados para predizer possibilidades escolares.

Em outras explicações, as diferenças de níveis socioeconômicos eram utilizadas para explicar o fracasso escolar, como a ideia de que crianças ditas, na época, como carentes, eram afetadas socioafetivamente, desenvolvendo autoconceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, de modo que isso impactava as aprendizagens (BROOKS, 1966); ou que os ambientes pouco favorecidos em que as crianças se desenvolviam provocavam carências psiconeurológicas que dificultavam a aprendizagem da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos; ou que uma dita "pobreza de linguagem" em comunidades carentes provocaria dificuldades de aprendizagem nas crianças (HESS, SHIPMAN, 1986; BERNSTEIN, 1986). Embora as diferenças sociais fossem apontadas, elas eram vistas como um conjunto de condições que, em determinado momento do desenvolvimento, provocavam diferenças individuais na perspectiva de déficits considerados muitas vezes irreversíveis.

Aos poucos, autores como Wells (1986), Carraher (1989) e Patto (1987) alertaram para o fato de que as desigualdades sociais geravam necessidades de atendimentos escolares mais ajustados às diferenças entre as crianças e às suas necessidades. Desse modo, o contexto escolar passou a ser objeto de reflexão a partir do pressuposto de que nesse ambiente as diferenças sociais e individuais precisavam ser compreendidas para que fossem dados tratamentos mais equitativos aos estudantes.

Toda essa discussão remete à necessidade de aprofundarmos as discussões sobre o que temos denominado de "heterogeneidade" e quais suais relações com a aprendizagem escolar. Leal, Sá e Silva (2018) contextualizam o problema afirmando que

> de etimologia grega, o radical heterogenés é definido como "de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça" (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p.1016), conceituação aberta, desde sua origem, a distintos sentidos e usos sociais do termo. No mesmo dicionário, o sentido figurado da palavra tem cunho pejorativo, indicando ausência de uniformidade e coerência, ou falta de homogeneidade e harmonia.

As autoras discutem que, a partir dessa conceituação ampla, no contexto escolar geralmente a heterogeneidade é apontada como uma característica de turmas nas escolas que provocam dificuldades para os docentes. As autoras, então, defendem a heterogeneidade como fenômeno intrínseco à realidade humana, e, portanto, impossível de ser evitado em qualquer espaço social.

A concepção adotada por nós, neste artigo, é oriunda da discussão exposta no parágrafo anterior, agregando a ideia de que, ao tratarmos da espécie humana, nos referimos a um grande conjunto homogêneo de seres vivos, com algumas características e necessidades comuns, mas que é heterogênea em diferentes sentidos, pois é constituída de conjuntos de seres com características, vivências históricas e sociais distintas, como: indígenas, negros, transexuais, homossexuais, heterossexuais, evangélicos, umbandistas, camponeses, homens, mulheres, dentre muitas outras, e, que, portanto, têm homogeneidades internas que dão identidades sociais aos que de cada grupo participam e que, portanto, são homogêneos quanto a essas identidades.

Por outro lado, concebemos que, pelo fato de que cada indivíduo detém várias identidades sociais decorrentes do pertencimento a diferentes grupos sociais (mulher, negra, pobre, nordestina, professora...) e vivencia trajetórias particulares de vida – embora tais trajetórias se assemelhem a trajetórias de outras pessoas com as quais cada um partilha determinadas identidades –, cada indivíduo constrói uma identidade individual que o diferencia dos demais seres humanos. Essa complexa rede de pertencimentos e as diferenças individuais nos tornam iguais e diferentes. Essa concepção de heterogeneidade é abordada por Leal, Sá e Silva (2016), ao resgatarem a discussão estabelecida por Kant sobre o princípio da Homogeneidade, presente no vocábulo "Heterogeneidade" do Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962, pp. 209-210):

> Kant designou por "princípio da Homogeneidade" a regra da razão de buscar a unificação conceitual de elementos distintos, regra que seria oposta à da "especificação" ou à "lei da afinidade". De acordo com o mesmo dicionário, Hamilton, filósofo kantiano, define da seguinte maneira a "lei da

> homogeneidade": "Dois conceitos, por mais diferentes entre si, podem sempre estar subordinados a um conceito mais alto; ou em outros termos, as coisas mais diferentes devem, em alguns aspectos, ser semelhantes". Por outro lado, Hamilton definiu a "lei da Heterogeneidade" como aquela que entende que "todo conceito contém outros conceitos; razão pela qual, quando for dividido, chega-se sempre a outros conceitos, nunca a indivíduos (...)" (Idem, Ibidem). Nesse sentido, "as coisas mais homogêneas ou semelhantes devem, sob certos aspectos, ser heterogêneas ou diferentes".

O foco central da discussão, neste artigo, portanto, é no cruzamento entre as heterogeneidades sociais e individuais e seus impactos sobre as trajetórias escolares e a heterogeneidade de conhecimentos. Foi a partir dessa lente que as análises do que diferentes autores afirmam sobre heterogeneidade foram feitas.

3 | A HETEROGENEIDADE E A EDUCAÇÃO: ALGUNS DIÁLOGOS

Os debates sobre o tratamento da heterogeneidade no contexto escolar têm duas grandes linhas de reflexão. Uma delas diz respeito ao papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, no fortalecimento das capacidades de problematizar as desigualdades, fortalecer identidades e combater preconceitos. A segunda linha de reflexões trata das questões da heterogeneidade e educação em relação à garantia de aprendizagens dos conteúdos curriculares a todos, ou seja, aborda as diferentes estratégias em sala de aula para, considerando as heterogeneidades sociais e individuais, garantir as aprendizagens dos conhecimentos previstos a estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares. Nos dois casos, as heterogeneidades sociais e individuais podem ser consideradas e suas imbricações podem ser problematizadas.

O que nossas pesquisas têm evidenciado é que geralmente os trabalhos que têm foco na primeira linha de reflexão exposta abordam as heterogeneidades sociais, sem tematizar o rebatimento dos diferentes pertencimentos sociais na construção das identidades individuais. Por outro lado, os trabalhos que tratam das estratégias para lidar com os diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, para garantia de aprendizagem a todos, focam nas diferenças individuais, sem atentar que as identidades sociais de modo dinâmico e complexo marcam as identidades individuais e podem também impactar a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento.

Para tratarmos nossos dados, trazendo à tona essas complexas relações, faremos inicialmente um diálogo com alguns autores que desenvolveram pesquisas focadas nas duas linhas de discussão que citamos.

As heterogeneidades sociais, como anunciado anteriormente, muitas vezes foram entendidas como fatores que favorecem o fracasso escolar. O tipo de heterogeneidade

muito frequentemente tratado é o nível socioeconômico, abordado, muitas vezes, de modo desarticulado de outras heterogeneidades sociais, tal como foi refletido por Almeida (2017), que se propõe a compreender como diferentes desempenhos escolares se relacionam com a localização socioespacial das escolas. Essa autora toma como objeto de estudo quatro escolas municipais de Campinas/SP, duas com o mesmo desempenho em zonas de vulnerabilidade social diferentes e duas escolas com desempenhos diferentes em mesma zona de vulnerabilidade social. O objetivo central do estudo foi entender a relação das escolas com seu entorno social, na visão dos sujeitos envolvidos.

O debate abordado pela autora parte da problematização acerca do desempenho escolar e os aspectos que o influenciam. Ela analisa em sua pesquisa aspectos externos à escola, como o entorno social, considerando o espaço físico, econômico e cultural, além das relações sociais desenvolvidas nos contextos do entorno das escolas. Questiona também o papel da escola no desempenho dos alunos e na necessidade dos debates sobre desigualdade social.

A pesquisa foi realizada por aproximadamente 18 meses, por meio de observação em campo, entrevistas semiestruturadas (150), grupos focais (4), e dois bancos de dados provenientes do Projeto Geres – Geração Escolar –, polo Campinas (estudo longitudinal que mediu o desempenho de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental – FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008) e do Projeto Vulnerabilidade do Núcleo de Estudos de População (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (estudo sobre a vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas de Campinas e Santos – CUNHA et al., 2006). A escolha das escolas se deu a partir do contraste, tomando como base a localização espacial em zonas de vulnerabilidade social e o desempenho alto ou baixo em relação à média da rede pesquisada.

Os resultados apresentados pela autora evidenciam que fatores externos são influenciadores do desempenho dos estudantes no início da escolarização e comumente apresentados sob a *proxy* nível socioeconômico, apontando que, mesmo sendo isolados os níveis de entrada dos estudantes, os fatores externos continuam exercendo efeitos durante todo o período de escolarização, o que foi nomeado pela autora de "dupla incidência". Ou seja, segundo Almeida (2017), mesmo separando o nível socioeconômico na entrada dos alunos e buscando compreender as variáveis que atuam no processo, existem fatores externos que continuam exercendo forte influência, seja de forma direta – nas condições concretas em que se encontra a escola e seu entorno social –, seja de forma indireta – na manifestação da relação do entorno social com a escola, em que ações vão sendo implementadas a partir da configuração da relação e permitindo uma influência que pode ser negativa ou positiva no trabalho escolar. Desse modo, a pesquisa evidencia que não

é apenas o poder aquisitivo das famílias que exerce efeitos sobre a trajetória escolar. São apontados de modo mais direto seis fatores fortemente impactantes do desempenho escolar:

> 1) A diferença percebida entre bairros atendidos pela mesma escola: a escolha da escola pelas famílias; 2) Atividades vivenciadas fora da escola: família e bairro como fontes de oportunidades; 3) Existência de uma rede de apoio mais ou menos efetiva; 4) Expectativas dos profissionais, familiares e próprios alunos acerca de seu futuro; 5) Valorização da escola pelas famílias; 6) Participação do entorno na escola. (ALMEIDA, 2017, p.371 – 317)

Ao tratar das relações entre escola e seu entorno, a autora afirma que

> a relação entre a escola e seu entorno social é observada como favorecedora não apenas dos mecanismos de participação deste na escola, vista como positiva para o cotidiano escolar e o desenvolvimento dos alunos, como também da potencialização do atendimento às crianças em suas diversas necessidades, seja pelo trabalho da própria escola ou pela mobilização de outros serviços do entorno social que possam suprir determinadas carências da família em prover as condições necessárias para o desenvolvimento de seus filhos. Em especial se observou a rede de apoio, a associação à oferta adequada de serviços e maior articulação entre as instituições que os prestam como importantes meios para enfrentamento das condições desfavoráveis das famílias. (ALMEIDA,2017, p. 372)

Em suma, a autora conclui que, mesmo separados pela medição do nível socioeconômico, os fatores extraescolares são fatores importantes durante todo o período de escolarização, influenciando de forma direta na aprendizagem das crianças. Ela faz relação entre essa constatação citada anteriormente e o papel da escola na sociedade, e destaca a contradição de se tentar fazer essa instituição trabalhar para a garantia da igualdade social quando ela é tão dependente de condições sociais mais positivas para o desenvolvimento de seu trabalho.

No estudo de Almeida (2017), são citados diferentes tipos de fatores que favorecem, ou não, a trajetória escolar dos estudantes, englobando não apenas suas condições concretas de vida, mas também os diferentes modos de suporte à vida escolar, como as redes de apoio que atuam tanto para ajudar nas atividades escolares quanto para atender os estudantes em relação a dificuldades específicas. Assim, na pesquisa, as heterogeneidades oriundas dos fatores externos relacionados ao nível socioeconômico, a estilos familiares e ao entorno da escola aparecem como fortes preditores do sucesso escolar, como podemos observar no seguinte trecho:

> Essa questão recoloca a observação da vantagem de alguns grupos sociais em detrimento de outros na trajetória de escolarização dos filhos para além do que pode ser percebido no momento de ingresso na escola. Alguns grupos sociais vivenciam a impossibilidade concreta de exercitar a assistência a seus filhos garantindo as condições mínimas que lhes permitam participar do processo educativo – condições sociais de escolarização assim como sua lógica de socialização e modelo de organização familiar se afastam dos valorizados e vivenciados pelos profissionais da escola, gerando pouca possibilidade de contribuir com a escolarização das crianças no modelo imposto, perante o qual têm "fraqueza de recursos culturais" (idem, p. 18), bem como desconhecimento dos mecanismos escolares, que para outras famílias. (ALMEIDA, 2017, p. 372)

Em conclusão, o estudo de Almeida (2017) revela que heterogeneidades sociais aparecem como dificultadores do processo de escolarização, colaborando para o agravamento das desigualdades de desempenhos escolares; no entanto, evidencia certas condições na instituição escolar que colaboram para que os estudantes possam enfrentar melhor os efeitos das desigualdades.

Os dados indicam que as três escolas com maior desempenho – E1, E2 e E3 – eram escolhidas pelas famílias, enquanto na E4 as famílias não tinham a possibilidade efetiva de escolha, em virtude das limitadas opções do bairro e pelas condições objetivas desfavoráveis em que viviam. Viu-se que nas escolas E1 e E2 existia a disponibilidade de bens (computador, cursos, aulas particulares etc.) para auxiliar os estudantes. Foi na E4 que se manifestou maior escassez de tais recursos. As escolas com melhor desempenho tinham a entrada de pais tanto em momento de festa quanto no cotidiano e mais acesso a um auxílio externo especializado (como psicólogo e fonoaudiólogo). Além disso, o bairro era visto de forma positiva e os pais tinham mais condições de auxiliar os filhos nas atividades.

Desse modo, são apontados efeitos das condições socioeconômicas e algumas características das escolas e dos bairros que podem ser foco de atenção no atendimento escolar. Além das características das escolas, outros fatores comumente citados em estudos são os processos de mediação dos professores em sala de aula, considerando a heterogeneidade e pertencimentos sociais dos estudantes (SILVA, 2014; SÁ, 2015).

Bertoldo (2016), por exemplo, relata uma pesquisa que problematiza a relação com o saber em uma aula de Língua Portuguesa e em uma aula de Língua Inglesa no Ensino Médio, com professores que trabalham no Centro Socioeducativo destinado a menores infratores em uma cidade no interior de Minas Gerais. Por meio da análise do discurso, o autor conclui que entre os professores e os estudantes "não foi possível observar a existência de um laço suficientemente forte que pudesse articulá-los, fazendo com que os dizeres dos professores ecoassem nos alunos, de forma a produzir efeitos de sentido que abrissem a possibilidade de (re)produção de um saber" (BERTOLDO, 2016, p.520).

Ao que parece, frente ao contexto de exclusão em que estudantes pesquisados estavam submersos, outros tipos de interação seriam necessários. Os tipos de relações que foram observados caracterizavam aulas que

> não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender no sentido de que não provocam, ou raramente o fazem, uma relação com o saber que se paute pelo contato-confronto que o leve ao engajamento intelectual. (BERTOLDO, 2016, p.543).

O estudo exposto, portanto, evidencia que o debate sobre heterogeneidade e inclusão escolar demanda uma gama variada e ampla de temas a serem debatidos. Assim, considerando possibilidades de busca de maior equidade no atendimento aos estudantes, vários estudos continuam investindo esforços para desenvolver ações que minimizem as grandes desigualdades de acesso, permanência e progressão escolar com garantias de direitos de aprendizagem

Em relação às discussões sobre o papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, à busca de garantir direitos independentemente das diferenças sociais e individuais, combatendo preconceitos, podemos travar diálogo, por exemplo, com o estudo realizado por Ramos (2011), que objetivou analisar o "processo de constituição curricular de Educação em Direitos Humanos (EDsHs) nos valendo do desafio de ressignificação de Direitos Humanos, o que exige que a questão seja situada no contexto das preocupações relativas ao espaço da diferença no mundo contemporâneo." Segundo a autora, tal análise requer a atenção sobre a percepção das tensões *universal/particular* e *igualdade/diferença.* As tensões tratadas são entre o que é universal e o que seria específico de comunidades locais.

Na nossa pesquisa, essas tensões são pensadas em relação à ideia de que há homogeneidades gerais, universais quanto ao que é ser humano e viver em sociedade, homogeneidades particulares que identificam as diferentes comunidades ou grupos sociais e as heterogeneidades individuais, decorrendo daí a existência de heterogeneidades de níveis de conhecimentos em todos os contextos escolares.

O foco central do artigo citado (RAMOS, 2011) é na educação para os direitos humanos, mas alguns conceitos fundantes do tratamento da heterogeneidade podem ser mobilizados para a abordagem de diversos problemas relativos à educação e à escola. A autora reflete sobre como a ideia de universalização impõe um sentido homogêneo às sociedades ocidentais, propondo uma nova percepção acerca da Educação em Direitos Humanos, baseada no conceito de *Interculturalidade* que, segundo a autora, "quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural" (CANDAU, 2006, p. 234).

Há, portanto, no esforço pela defesa dos direitos humanos, uma busca do "estabelecimento de consensos internacionais com base na enunciação da universalidade dos seus temas" (RAMOS, 2011, p. 192). Com isso, explicita-se uma busca de homogeneização no trato com as diferenças e diversidades, tomados como necessidades universais. Vejamos o seguinte trecho, em que isso se evidencia:

> Idealizada no âmbito da contingência dramática do período pós-Segunda Guerra Mundial, a ONU assumia o desafio de reconstrução dos Direitos Humanos (PIOVESAN, 2006), tomando para si a definição de princípios que pudessem ser adotados por diferentes nações e, por encarnarem moralidade, ética e ideologia passíveis de serem assumidas universalmente ou, como ainda hoje alguns advogam, que fossem portadores de validade universal. (RAMOS, 2011, p. 192).

Ramos (2011) problematiza documentos que tratam dos direitos humanos, salientando o modo como eles apagam elementos culturais de grupos sociais externos às comunidades europeias. Segundo ela,

> entendemos que enunciar a necessidade de reconhecimento de Direitos Humanos universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre vida, dignidade, composição de família e relação familiar, morte, justiça e liberdade, entre outros, presentes em diferentes localidades. Implica anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica. Além do mais, o alcance do consenso em torno de questões consideradas chave para a convivência no mundo contemporâneo não é apenas uma busca por adesão; faz parte da luta hegemônica travada no plano internacional em um mundo globalizado e multicultural, processo no qual é importante reconhecer que as condições para que diferentes vozes se façam ouvir são extremamente assimétricas. (RAMOS, 2011, p. 193)

Desse modo, embora os documentos oficiais tratem da garantia de direitos de diferentes grupos sociais, nas análises da pesquisadora carregam a imposição de uns sobre outros. Assim, sem desmerecer a importância da existência de direitos humanos universais, há, no artigo, a defesa de que

> uma abordagem de Direitos Humanos orientada pela perspectiva agonística atém-se ao diálogo conflituoso. Um diálogo que não quer trazer o outro para uma posição supostamente universal, fixa e homogênea, mas investe em políticas culturais que favoreçam, ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal dos sentidos que produz, em que o deslocamento não linear permite que seja indagada a objetividade sugerida pela racionalidade moderna. (RAMOS, 2011, p. 193)

Decorre dessa discussão acima referida uma proposta que pode ser tomada como ponto de partida para se pensar a questão do tratamento das relações de universalismos e

singularidades locais no âmbito escolar:

> A diferente maneira de estabelecer a distinção entre "nós/eles", partindo da ***democracia agonista*** (MOUFFE, 2001a), não evita o confronto pelo apagamento do "outro" que ameaça – como um inimigo a ser eliminado –, pelo contrário, admite a diferença estimulando o ***pluralismo agonista*** por meio de uma relação política na qual o "outro" é o adversário a ser vencido. O foco da questão política migra da ***luta contra-hegemônica***, em que o horizonte é o consenso, para o ***processo de construção hegemônica***, que explicita e acolhe o antagonismo como elemento constituinte da democracia (LACLAU, 2004) (RAMOS, 2011, p.193).

Assim, há, no estudo, a explicitação de uma proposta para tratar dos direitos humanos na escola, considerando as impossibilidades de universalização dos modos de pensar e agir nas diversas sociedades:

> Nessa direção, propomos uma abordagem sobre Direitos Humanos que valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica – entre as quais destacamos o currículo escolar –, entendendo que o processo de diálogo exigido para o estabelecimento dos seus elementos configuradores tem um sentido politicamente mais relevante e produtivo do que pretensões de universalidade que supostamente o produto gerado possa obter. (RAMOS, 2011, p. 194)

Esse debate tem como pano de fundo o pressuposto de que

> não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à 'mesmice'. (CANDAU, 2005, p. 18)

A partir desse pressuposto, Candau (2005) relata uma pesquisa em que foi realizada análise de documentos relacionados à formulação de diretrizes curriculares voltadas à Educação em Direitos Humanos e documentos relacionados a iniciativas de formação continuada de professores/as decorrentes das políticas curriculares voltadas à Educação em Direitos Humanos, assim como entrevistas com as organizadoras dos *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos,* com as coordenadoras nacionais do Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos (REDH Brasil) e as organizadoras da publicação da obra *Direitos Humanos*: capacitação de educadores – volumes I e II.

Os resultados apresentados indicam que nos documentos analisados e nas entrevistas é muito forte a ideia de que a Educação em Direitos Humanos conduz à difusão dos mecanismos de proteção e à exigência do cumprimento das leis como expressão de exercício de cidadania. A ênfase das propostas recai sobre as demandas do campo jurídico, e não nas questões pedagógicas. Desse modo, pouco se problematiza acerca de

como tratar a relação entre universalidade e singularidades locais ou sobre a historicidade dos valores, atitudes e comportamentos sociais.

A autora conclui que é necessário pensar a escola não como espaço em que os Direitos Humanos são apresentados "como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido" (RAMOS, 2011, p. 212), e sim como um espaço de reflexão em que haja "uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica". (RAMOS, 2011, p.212).

Outro estudo que aborda nuances do debate sobre direitos humanos, educação, heterogeneidades sociais, alertando para dificuldades relacionadas a uma educação voltada para o enfrentamento das exclusões, foi conduzido por Oliveira (2017). Nessa pesquisa, em que se buscou analisar livros de Educação do Campo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), observando como e se são apresentados os modos de vida e a produção de conhecimento de pessoas do campo, a autora reflete sobre a hegemonia do saber e da visão de mundo colocada sobre a sociedade pelo eurocentrismo, discutindo como são reproduzidas violências simbólicas, a partir de discursos fundados na colonialidade. Segundo a autora, nos livros didáticos, há falta de problematização acerca das desigualdades, assim como idealização de modos de vida eurocêntricos, tanto em materiais verbais quanto não verbais que tratam dos modos de vida no campo brasileiro. Ela também relata, com base em outras análises feitas pelo grupo de pesquisa, dificuldades relativas ao tratamento de temas como heterogeneidades étnicas e de gênero. O que os livros apresentam em relação à raça, para a autora, significa apenas o politicamente correto, que é o fato de inserir imagens de pessoas não brancas, mas sem problematizar os modos de produção do racismo. Do mesmo modo que inserir imagens de homens fazendo atividades domésticas não vai contribuir para a transformação do sexismo hegemônico da sociedade. (OLIVEIRA, 2017)

As discussões realizadas por Oliveira (2017), portanto, caminham no sentido do que foi exposto por Ramos (2011), Bertoldo (2016) e Almeida (2017) quanto à necessidade de maior atenção às questões relativas a como a escola se posiciona e age em relação às heterogeneidades sociais, focando não apenas em aspectos relativos às privações e precariedades de bens e serviços dos grupos excluídos socialmente, mas também em aspectos mais sutis das violências simbólicas pelas quais estudantes oriundos desses grupos passam. Esses estudos, portanto, tratam da primeira linha de reflexões que anunciamos no início deste tópico: o papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, na busca de garantir direitos independentemente das diferenças sociais e individuais,

combatendo preconceitos.

Como dito anteriormente, uma segunda linha de reflexões sobre as questões da heterogeneidade e educação diz respeito ao tratamento das heterogeneidades de níveis de conhecimento em sala de aula, com foco nas diferentes estratégias para garantir as aprendizagens dos conteúdos curriculares previstos. Podemos ilustrar tal tipo de enfoque no diálogo com a dissertação de Mestrado de Silveira (2013).

Essa dissertação teve como objetivo central investigar as estratégias didáticas utilizadas no 3º ano do Ensino Fundamental para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. A autora realizou um estudo de caso da prática de duas docentes do município de Jaboatão dos Guararapes-PE e analisou as estratégias didáticas das professoras para desenvolver o ensino de produção textual.

Os dados da pesquisa evidenciaram que ensinar a produzir textos escritos requer uma multiplicidade de aspectos a serem abordados de forma simultânea e que tal processo se complexifica diante das diferentes necessidades de aprendizagem das crianças em sala de aula. As turmas investigadas eram compostas de crianças que já demonstravam autonomia na leitura e escrita e que conviviam com crianças que ainda não utilizavam o sistema notacional, de modo que não produziam escritas legíveis. Eram crianças que estavam no 3º ano, mas não compreendiam ainda o funcionamento do nosso sistema notacional.

As professoras observadas tinham diferentes estilos de condução das aulas. Uma delas desenvolvia estratégias mais homogeneizantes, individualmente e em grande grupo, de modo que os estudantes que não dominavam o sistema de escrita via de regra não conseguiam participar das atividades de produção de textos. Essa docente demonstrava muitas dificuldades para lidar com a heterogeneidade, de modo que as crianças não alfabéticas ficavam à margem das atividades, mesmo havendo, por parte da docente, uma orientação de que elas fizessem as tarefas “como soubessem”.

A outra docente, no entanto, promoveu situações de aprendizagem em que havia um ensino centrado na interação em pares e em grupos, com estímulo à explicitação verbal, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e diversificação de atividades, o que contribuiu para que as crianças não alfabéticas participassem efetivamente das atividades e aprendessem sobre diferentes dimensões da produção de textos. Ela variava mais as estratégias didáticas, tendo como uma das formas de inserir todos os alunos nas atividades os agrupamentos deles em duplas, trios, grupos, além de desenvolver produção coletiva de textos e atividades individuais. Na turma dessa professora, havia maior possibilidade de

participação de aprendizagem das crianças que não escreviam ainda alfabeticamente. No entanto, os dados revelaram que uma das crianças não participava das atividades, sendo rejeitada pelos colegas e com pouca atenção da professora, que se desdobrava frente ao restante da turma.

A autora concluiu que é possível realizar o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas, diversificando as atividades para contemplar a apropriação de diferentes conhecimentos e assim contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Porém, a autora considera essa uma tarefa difícil, por necessitar de um envolvimento maior de outros segmentos da escola e da rede ensino, que não foram observados no estudo realizado. Destacamos, em relação a essa pesquisa, que o processo de exclusão de uma criança pode nos remeter à necessidade de pensar sobre em que medida outros fatores, que não apenas o nível de conhecimento da criança, provocaram tal exclusão. Desse modo, essa linha de reflexões sobre a heterogeneidade na escola se cruza com a primeira anteriormente discutida, que diz respeito às diferenças sociais e ações relativas ao fortalecimento de identidades sociais e combate aos preconceitos.

O combate aos preconceitos e a valorização das diferenças, assim, na nossa perspectiva, não podem ser deslocados do debate sobre a garantia de direitos de aprendizagem dos conhecimentos curriculares. Além disso, para pensar sobre o complexo contexto da escola, é preciso considerar as heterogeneidades sociais e individuais e suas múltiplas determinações. É esse o nosso propósito ao desenvolvermos a pesquisa que passaremos a descrever.

4 | METODOLOGIA

Na pesquisa que empreendemos foi realizada análise documental. O processo de seleção dos documentos ocorreu a partir do levantamento de 26 (vinte e seis) propostas curriculares das capitais brasileiras, que subdividimos nas cinco regiões: Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Para escolha dos documentos analisados, foi utilizado como primeiro critério ter um documento por região brasileira. A seleção do documento em cada região foi realizada a partir dos seguintes critérios:

1) melhores índices no IDEB nos últimos 3 anos

2) ano de publicação (priorizando os documentos mais recentes)

3) documentos curriculares de Língua Portuguesa

A partir desses critérios, foram selecionados os seguintes documentos: Referencial Curricular Municipal de Porto Velho (Região Norte); Referencial Curricular Municipal de

Teresina (Região Nordeste); Referencial Curricular do Distrito Federal (Região Centro-Oeste); Proposições Curriculares - Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Região Sudeste) e Proposta Curricular Municipal de Curitiba (Região Sul). Além desses documentos representativos das cinco regiões, também optamos pela análise da proposta curricular de Recife, por ser o local onde o grupo de pesquisa estava desenvolvendo a investigação.

No Quadro 1, a seguir, estão sistematizados os dados dos documentos selecionados.

Região	Município	Título	Ano de Publicação	IDEB do município dos últimos 3 anos
Nordeste	Recife – PE	Política de Ensino da Rede Municipal de Recife - Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	2015	2011 - 4.1 2013 - 4.2 2015 - 4.6
	Teresina – PI	Diretrizes Curriculares do Município de Teresina	2008	2011 - 5.2 2013 - 5.0 2015 - 6.1
Sul	Curitiba - PR	Currículo do Ensino Fundamental - Vol. 1 e; Currículo do Ensino Fundamental - Vol. 2 (Área de Linguagens)	2016	2011 - 5.8 2013 - 5.9 2015 - 6.3
Sudeste	Belo Horizonte – MG	Desafios da formação: Proposições curriculares Ensino Fundamental, textos introdutórios; e Desafios da formação: Proposições curriculares Ensino Fundamental, Língua Portuguesa.	2010	2011 - 5.6 2013 - 5.7 2015 - 6.1
Norte	Porto Velho – RO	Referencial Curricular do Município de Porto Velho – Gestão; (e) Referencial Curricular do Município de Porto Velho – Língua Portuguesa.	2016	2013 - 4.4 2015 - 4.8 2017 - 5.1
Centro-Oeste	Distrito Federal – DF	Currículo em Movimento para a Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Não identificado	2011 - 5.7 2013 - 5.9 2015 - 6.0

Quadro 1: Dados dos documentos analisados e do IDEB dos municípios

Para analisar os dados, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p.37), "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações", em três fases: *a pré- análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.* Na primeira etapa, foram analisados os dados do IDEB dos municípios e

sistematizadas as informações dos documentos, para seleção dos que compuseram o *corpus* de investigação. Na *pré-análise* foram realizadas leituras flutuantes, para conhecimento da estrutura dos documentos e levantamento de hipóteses iniciais, que culminaram com a sistematização de ideias e delineamento de possíveis categorias. Na *exploração do material*, na segunda fase, os documentos foram analisados e categorizados, por meio da codificação e decomposição do material selecionado. E, por fim, na terceira fase, foi realizado o *tratamento dos dados, a inferência e a interpretação,* fase em que os resultados brutos foram tratados de maneira aprofundada.

5 | RESULTADOS

As análises dos dados foram realizadas, como indicado no tópico anterior, em etapas. Logo no início, após leitura exploratória, foram definidos os recortes feitos nos documentos de cada rede de ensino. De modo geral, foram selecionados os documentos que continham os princípios curriculares gerais e as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa.

No caso do documento de Belo Horizonte, composto por uma coletânea, selecionamos dois cadernos para análise. Um deles tem o propósito de discutir os princípios gerais do Ensino Fundamental. É organizado em quatro tópicos: Um convite à reflexão; Desafios da formação no 1º ciclo; Desafios da formação no 2º ciclo – entre a infância e a adolescência; Desafios da formação no 3º ciclo. No primeiro tópico é ressaltada a reflexão sobre a escola plural, com defesa de que a educação precisa lidar com tal pluralidade. Tal discussão é feita com ênfase nas diferenças individuais, como nos tópicos a seguir:

> Assim, as experiências escolares de ensino e aprendizagem dos estudantes e dos professores precisam estar comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 11)

> É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada criança é um ser único, com suas vivências, ritmos e características pessoais que precisa ser considerada e acolhida em sua diversidade. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 18)

No outro caderno de Belo Horizonte, destinado ao currículo de Língua Portuguesa, as referências às heterogeneidades sociais são também pontuais.

O documento do Distrito Federal é organizado em cadernos por etapa de ensino. Dedicamo-nos a analisar o volume que trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O

documento é organizado em tópicos, sendo o primeiro uma introdução, seguida por um tópico para cada área de conhecimento. Na Introdução, encontramos a afirmação de que

> a proposta de trabalho no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 9)

Também se afirma que o documento segue as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, lista as seguintes diretrizes pedagógicas, incluindo a questão da heterogeneidade:

> - Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade; (...)
>
> - Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial (...) (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 9-10)

Nos tópicos relativos às áreas de conhecimento, as orientações gerais sobre heterogeneidade ocorrem no tópico que trata das Ciências Humanas. Poucas vezes ocorrem na área de Linguagens e, quando ocorrem nessa área, estão nos quadros de indicação dos objetivos de aprendizagem.

Assim como ocorreu com o documento do Distrito Federal, também analisamos um volume da proposta de Teresina, que se destina tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental. Nele, há uma Apresentação geral, seguida de duas grandes partes: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Logo na Apresentação, é indicado:

> Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, pautadas nas relevâncias regionais e locais, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação).

Na parte de Educação Infantil esse princípio é reafirmado:

> Atualmente, orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais a garantia da igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, propiciando unidade e maior qualidade das ações pedagógicas nas diversidades

> nacionais, na preocupação com a formação cidadã, as temáticas relevantes às comunidades específicas (Educação para o Trânsito, Drogas, Paz na Sociedade Contemporânea) e na Diversidade Étnico-Racial – através da Lei Nº 10.639/03, e do estudo dos conteúdos que tratam dos direitos da criança e do adolescente, conforme a Lei nº 11.525/07. (TERESINA, 2008, p. 14)

Na parte destinada ao Ensino Fundamental, há referências à heterogeneidade, como será exposto posteriormente. Porém, no tópico de Fundamentos, apesar de haver um subtópico denominado "Cultura, poder, escola e cidadania", a questão da heterogeneidade aparece de forma muito subliminar. Na parte de pressupostos metodológicos, no entanto, o tema aparece mais explicitamente, como se vê nos trechos a seguir:

> O terceiro pressuposto refere-se ao respeito à diversidade. Nesse item, está implícito uma importante mudança na prática educativa escolar, tradicionalmente marcada pela homogeneização dos sujeitos e das práticas. O respeito à diversidade significa a flexibilização no conteúdo e nas práticas curriculares, visando o atendimento escolar diferenciado, possibilitando a inclusão de pessoas, cujas diferenças são de natureza pessoais, socioculturais ou interativa. (TERESINA, 2008, p. 137)
>
> Heterogeneidade versus homogeneidade: este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática (TERESINA, 2008, p. 137):

No caso do Currículo de Porto Velho, que é organizado em cadernos, optamos por analisar o documento de Gestão, que apresenta os princípios curriculares gerais, e o de Língua Portuguesa. No caderno de Gestão são apresentados os princípios que guiam todos os demais: Cidadania, Cotidiano, Reflexão e Crítica. Na exposição sobre o princípio da cidadania defende-se que "alunos e professores são sujeitos, são plurais e se definem a partir dessa pluralidade no fruir das relações socioambientais" (PORTO VELHO - Gestão, 2016, p. 12-13). No caderno de Língua Portuguesa há referências à questão da diversidade, tendo como pressuposto a valorização do respeito à diversidade, alteridade e brasilidade, a partir da referência ao pensamento freiriano "que preconiza superar o poder que é conferido ao saber científico pensando no bem social, deixando o autoritarismo de lado (...) (FREIRE, 2009)" (PORTO VELHO – Língua Portuguesa, 2016, p. 12). Desse modo, a questão da heterogeneidade aparece como princípio nos cadernos, mas de modo difuso, com poucas referências aos diferentes tipos de heterogeneidade.

O documento de Curitiba também é organizado em cadernos, e optamos por analisar os dois primeiros volumes: o primeiro, destinado aos princípios curriculares gerais, e o segundo, que trata do currículo de Língua Portuguesa. No Volume 2, destinado às áreas de Linguagens, não há apresentação de princípios, de modo que o tema heterogeneidade não aparece na discussão inicial, sendo contemplado de modo pontual em alguns componentes

dessa área. No entanto, no Volume 1 é encontrado um tópico que trata de Direitos Humanos e Cidadania. Nesse tópico, é defendido o pressuposto do direito à educação, com reflexões acerca dos processos de exclusão escolar. São listados alguns documentos legais relativos a tais direitos e desenvolvidas argumentações acerca da necessidade de promover o respeito à diversidade e de atuar frente às situações de violação de direitos, como as que envolvem violência. No volume, também se abordam temas que envolvem

> direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve perpassar todo o processo educativo. (CURITIBA, 2016, Vol., 1, p. 36)

A proposta curricular de Recife tem um caderno destinado ao Ensino Fundamental – 9 anos. O documento tem uma Apresentação e um tópico para tratar sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com reflexões sobre as bases legais, as diretrizes curriculares e sobre crianças e adolescentes em uma concepção de sujeitos de direitos. Outro tópico trata do perfil dos professores, espaços e tempos. Na sequência, há um tópico sobre os princípios fundamentais da Educação Básica, com ênfase na defesa da consideração da heterogeneidade na educação. Nesse tópico, há orientações específicas relativas às relações étnico-raciais, à educação em sexualidade – contemplando questões de gênero e diversidade de orientação sexual –, à educação especial, dentre outros temas. Por fim, são apresentados os tópicos relativos aos componentes curriculares. Nesses tópicos, há referências aos princípios anteriormente expostos. Em Língua Portuguesa, por exemplo, é dito que

> as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios adotados pela Rede de Ensino do Recife: Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social. Ressaltando o caráter social do ensino da língua, também se toma, como norte teórico-prático, os quatro eixos da Política de Ensino: Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Meio Ambiente e Tecnologia. (RECIFE, 2015, p.260)

A contextualização geral dos documentos já evidencia que eles cumprem um papel de explicitar o pressuposto de defesa dos direitos e da diversidade humana. No entanto, há diferenças entre eles. O de Belo Horizonte explicita mais aspectos relativos às diferenças individuais, embora tenha tópicos destinados à defesa da escola plural. Os do Distrito Federal, Teresina e Porto Velho explicitam nas partes de princípios gerais aspectos relativos às heterogeneidades, assim como nos tópicos relativos aos componentes curriculares, embora de modo mais pontual. Os documentos de Curitiba e Recife, além de realizarem

tais indicações, destinam tópicos específicos para orientações acerca do trabalho com as heterogeneidades sociais.

Para aprofundar tais análises, os dados foram tratados de diferentes maneiras. Uma primeira etapa foi realizada a partir do levantamento da quantidade de vezes em que os conceitos fundantes da pesquisa foram citados nos documentos. Para esse levantamento, não foram consideradas as ocorrências dos termos nos títulos nem nas referências bibliográficas. Além disso, só foram considerados os usos do termo quando se referiam à heterogeneidade humana, descartando-se as referências à variedade de gêneros textuais, biodiversidade, entre outros usos não relativos ao tema da pesquisa. Por outro lado, a repetição de trechos em que os termos apareceram foi contabilizada, de modo que a frequência total inclui os trechos repetidos, que ocorriam, sobretudo, nos quadros de habilidades. Essa repetição era comum nos casos em que havia um quadro para cada etapa escolar e a habilidade era considerada em cada uma delas. A Tabela 1 evidencia que a palavra mais citada nos documentos curriculares é "diversidade", e a menos recorrente é "homogeneidade", com apenas uma ocorrência.

Termo	Quantidade de vezes em que é citado						**Total**
	Porto Velho	Recife	Teresina	Distrito Federal	Belo Horizonte	Curitiba	
Heterogeneidade	0	0	1	0	0	3	4
Diversidade	12	53	40	44	6	198	353
Homogeneidade	0	0	1	0	0	0	1
Diferenças	0	30	47	26	4	13	120

Tabela 1: Frequência de referência às palavras-chave do estudo

A grande recorrência de palavras e expressões que remetem ao tema discutido de fato reflete o discurso presente nos documentos acerca da heterogeneidade humana, o que configura uma tendência atual de defesa de um currículo inclusivo, que atenda à diversidade humana. O fato de haver maior quantidade de referências ao termo 'diversidade' do que ao termo 'heterogeneidade' decorre, como pode ser verificado na Tabela 2, de maior explicitação das heterogeneidades sociais do que das heterogeneidades individuais. O uso da expressão 'diversidade humana' vem sendo frequente em textos de campanhas educativas de combate aos preconceitos, assim como em pesquisas sobre o tema.

Segundo Almeida e Reis (2018, p. 48),

> ao longo da história, em todo o mundo, pessoas e organizações travaram lutas na defesa dos direitos das classes oprimidas como forma de resistência

ao sistema capitalista e à hegemonia ocidental e suas diversas formas de dominação. Estas lutas assumiram, com o passar do tempo, discursos não hegemônicos de Direitos Humanos e permitiram uma abertura para o acontecimento de diálogos interculturais sobre esta temática.

Na Tabela 2, fica evidente que todos os documentos enfatizam mais a diversidade social do que as diferenças individuais. No caso da proposta de Belo Horizonte, há certo equilíbrio entre os dois tipos. Para maior aprofundamento da discussão, os dois tópicos a seguir serão destinados à discussão dessas duas pontas do debate sobre heterogeneidade.

Categoria	**Subcategoria**	**Porto Velho**	**Recife**	**Teresina**	**Distrito Federal**	**Belo Horizonte**	**Curitiba**	**Total de documentos**
Heterogeneidades sociais, econômicas	**Étnico-racial**	X	X	X	X	X	X	06
	Gênero	X	X	X	X	X	X	06
	Região	X	X	X	X	X	X	06
	Religiosa	X	X	X	X	X	X	06
	Classe social	X	X	X		X	X	05
	Orientação sexual		X	X	X		X	04
	Geracional		X		X		X	03
Total de subcategorias		05	07	06	06	05	07	
Heterogeneidades individuais	Experiências e trajetórias familiares e individuais	X	X	X	X	X	X	06
	Tipos de interesses		X	X	X	X	X	05
	Ritmos de aprendizagem		X	X		X	X	04
	Características físicas			X				01
	Traços de personalidade e comportamentais individuais			X				01
Total de subcategorias		01	03	05	02	03	03	
Nível de conhecimento	X	X	X	X	X	X	05	

Tabela 2: Tipos de heterogeneidade citados nos documentos curriculares

5.1 Heterogeneidades sociais

A análise da Tabela 2 mostra que as heterogeneidades sociais foram citadas em todos os documentos. Tal resultado pode ser, como foi discutido por Ramos (2011), consequência do esforço pela defesa dos direitos humanos, uma busca do "estabelecimento de consensos internacionais com base na enunciação da universalidade dos seus temas" (p. 192). Desse modo, pode-se interpretar a referência a tais temas como uma obrigatoriedade criada pelos debates gerais relativos à democracia.

Na maior parte dos documentos, como será exposto a seguir, as referências são gerais, sem detalhamento acerca das implicações dos pressupostos da necessidade de abordagem de tais tipos de heterogeneidade. Apenas dois documentos – os de Recife e Curitiba – dedicam-se a tratar tal tema nos tópicos relativos aos componentes curriculares e a destinar tópicos específicos para orientações acerca do trabalho com as heterogeneidades sociais, além de explicitar nas partes de princípios gerais aspectos relativos às heterogeneidades. Esses dois documentos também são os que contemplam todos os tipos de heterogeneidades sociais identificados nos documentos.

Os demais documentos deixaram de citar um ou dois tipos de heterogeneidade social. As diversidades étnico-racial, de gênero, região e religiosa foram contempladas em todos os documentos. Classe social só não foi citada no documento do Distrito Federal. A categoria orientação sexual não foi citada no documento de Porto Velho nem no texto de Belo Horizonte; e diversidade geracional foi referenciada em metade dos documentos.

Como foi dito acima, as heterogeneidades étnico-raciais foram citadas em todos os documentos curriculares. Nos excertos a seguir, podemos ilustrar dois modos de fazer referência a tal tipo de heterogeneidade. Um deles é afirmando a necessidade de garantir o direito à educação, promovendo atitudes de respeito aos diferentes grupos étnicos, como podemos identificar nos documentos de Recife e Curitiba, abaixo:

> O Brasil é um país de características multirraciais e pluricultural, e garantir os direitos de aprendizagem a estudantes de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, significa reconhecer e valorizar os processos históricos e socioculturais singulares, vivenciados por esses grupos, um dos fatores muitas vezes desconsiderados na reconstrução da cidadania. (RECIFE, 2015, p. 47)
>
> Nesse sentido, é papel da escola buscar o respeito e a igualdade de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, promovendo uma cultura de respeito às pessoas independentemente da cor de sua pele, de sua crença ou de sua identidade. (CURITIBA, 2016, p.35)

Tais modos de abordar aspectos relativos à diversidade étnica são, sem dúvidas, necessários. No entanto, não parecem ser suficientes para a construção de um modo

diferenciado de conduzir o ensino. Oliveira (2017), citada no início deste capítulo, ao analisar livros didáticos, reflete sobre a hegemonia do saber e da visão de mundo colocada sobre a sociedade pelo eurocentrismo. Ao discutir sobre como são reproduzidas violências simbólicas, a partir de discursos fundados na colonialidade, alerta que nos livros didáticos há falta de problematização acerca das desigualdades. No entanto, no caso do documento de Recife, além da referência geral à garantia dos direitos de aprendizagem e respeito social, há um tópico dedicado à educação para as relações étnico-raciais, que trata da relevância do tema e aponta os seguintes eixos orientadores do trabalho docente:

a. eixo I – formação pluriétnica da sociedade brasileira:

– (re) conhecer a participação dos povos indígenas, africanos, ciganos e de seus descendentes para a construção das Histórias e Culturas no Brasil (...)

– identificar e localizar geograficamente os povos indígenas (local/regional e nacional);

– identificar os povos e comunidades quilombolas (rural e urbano);

– identificar e localizar povos ciganos;

– (re)conhecer, identificar e localizar as diversas etnias de povos africanos, trazidos e escravizados no Brasil;

– conhecer os mais diversos grupos étnico/culturais presentes na sociedade brasileira (judeus, europeus, árabes, ciganos, sul americanos)

– identificar a formação étnico-racial da sua família, no bairro, cidade.

b. eixo II – afirmação de identidades e garantia de direitos:

– compreender e participar de processos de construção de relações sociais saudáveis em que todos(as) cresçam e se vejam como cidadãos(ãs) de direitos;

– saber que as diferenças étnico-raciais e culturais não devem produzir pessoas com mais ou menos direitos, superiores ou inferiores;

– ter a família e a comunidade, envolvidas em processos de ensino/ aprendizagens que promovam suas identidades de forma positiva;

– estudar as histórias de homens e mulheres, negros(as), indígenas, ciganos(as) de referência nas mobilizações por liberdade, direitos e cidadania e;

– conhecer a contribuição de indígenas, africanos(as), ciganos(as) para a Língua

Portuguesa.

c. eixo III – enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e intolerâncias correlatas:

– ter suas experiências valorizadas e em conexão com os objetivos, estratégias e atividades no processo de ensino/aprendizagens, vinculadas às suas relações com pessoas brancas, negras, indígenas, ciganas, mestiças, asiáticas, no conjunto da sociedade;

– atuar de forma participativa e integrada (escola, família e sociedade), a partir de seus lugares de referências socioculturais (terreiro, grupos artísticos, maracatus, afoxés, caboclinhos, circos, escolas comunitárias, grupos de jovens, grêmios, entre outros);

– discutir e opinar acerca dos conteúdos e estratégias de enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e correlatos e;

– protagonizar ações pacíficas de enfrentamento às discriminações, racismos, preconceitos e intolerâncias a partir de conflitos e de forma preventiva: diálogos, debates, videodebates, teatro. (RECIFE, 2015, p. 48 -49)

Em outros documentos, as referências são mais gerais, mas destacam o papel da escola no favorecimento da reflexão sobre tal tema:

> Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial; (DISTRITO FEDERAL, s/d, p.10)
>
> As capacidades atitudinais se referem a convicções e modos de sentir e se posicionar diante de situações concretas. Por exemplo: ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; lidar bem com a divergência de opiniões e de preferências (quanto a time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento a uma "tribo" etc.); reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais, ser responsável pelos próprios atos; compreender a importância de zelar pelos bens e espaços públicos e de preservar o meio ambiente etc. (BELO HORIZONTE, 2010, p.25)
>
> Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma

reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, pautadas nas relevâncias regionais e locais, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação do documento)

De modo geral, nos capítulos introdutórios ou nos que tratam de temas transversais ou da área de Ciências Humanas, os documentos recomendam que as questões étnicas sejam objeto de reflexão. Há poucas discussões mais específicas e/ou orientações mais delimitadas nos capítulos que tratam de Língua Portuguesa. Essa lacuna é apontada por Ramos (2011), já citado anteriormente, que, ao analisar documentos e entrevistas, afirma que a ênfase dos discursos recai sobre as demandas do campo jurídico, e não nas questões pedagógicas. No campo jurídico, encontra-se em alguns documentos a referência à Lei 10.639, como pode ser ilustrado no seguinte excerto do documento de Porto Velho:

> [...] a Proposta Curricular apresentada considerou os pressupostos de sua organização a contribuição das culturas africanas e indígenas na constituição da cultura brasileira por meio do contido na Lei 10.639/03 e 11.645 de 2008, a qual determina ações a serem efetivadas na prática escolar, de modo a garantir o debate obrigatório para todas as escolas em torno da cultura mestiça brasileira [...]. (PORTO VELHO, 2016, p.11)

Regis e Basílio (2018) afirmam que, com a publicação da Lei 10.639/2003, houve a necessidade de inserir ações afirmativas nos currículos oficiais das redes de ensino, e a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação básica, ocorrendo um tensionamento no currículo hegemônico, demandando questionamentos aos sistemas e instituições de ensino. Dessa forma, a lei foi uma importante ferramenta para que os documentos curriculares, como se observa acima, levasse em consideração as questões sobre diversidade sociais, compreendendo que a educação é um direito a que todos devem ter acesso.

Assim como as questões étnico-raciais, as de gênero também apareceram, na maior parte das vezes, em parágrafos gerais, que recomendam consideração a tal aspecto na educação, como transcrito a seguir:

> As atividades curriculares devem garantir espaços de reflexão. Os ambientes de aprendizagem são oportunidades por excelência para assumir uma atitude reflexiva frente aos conteúdos. Os conhecimentos acumulados pela história, a rearticulação entre o que está na história e o que constitui o presente permeando as múltiplas linguagens podem proporcionar emancipação pessoal, cultural, social e cidadã. A tradição não se desprende do atual, do contemporâneo. Por isto, envolver a diversidade e visão sobre a temporalidade da existência gerará melhor compreensão sobre temas voltados a diversidade cultural, inclusão social e tolerância de gênero e religiosa. Assim, a Reflexão como um

princípio permite um diálogo entre os conteúdos e valores das áreas a partir de saberes, conceitos e práticas que se desenvolvem em cada atividade escolar. (PORTO VELHO, 2016, p.14)

A Pluralidade Cultural tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. (TERESINA, 2008, 145/146)

Ainda nessa perspectiva de formação do(da) leitor(a) literário(a), é necessário oportunizar ao(à) estudante o acesso às diferentes literaturas (canônica, contemporânea e oral) e também possibilitar o acesso a um repertório literário que contemple a pluralidade e a diversidade humana nas mais variadas dimensões, considerando as diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, geracionais, entre outras. Nesse contexto, então, é essencial que os(as) estudantes tenham acesso a textos literários que rompam com estereótipos que determinam padrões de normalidade pré-definidos, que podem levar ao preconceito e à discriminação. (CURITIBA, 2016, p.14)

Reconhecer as variedades linguísticas decorrentes de fatores geográficos (dialetos regionais), sociais (sexo, faixa etária, classe social, grau de escolaridade) e do grau de formalidade da situação de uso (“registros” ou “estilos”). (BELO HORIZONTE, 2010, p.63)

Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 100)

Assim, além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e o de todas as demais áreas, faz parte da proposta curricular da Rede Municipal do Recife, a contextualização ético-política que, a partir da escola, leva os(as) estudantes a conviver com a diversidade, a se indignar com as desigualdades, e respeitar as diferenças como as sócio-étnico-raciais, de território, gênero, múltiplas deficiências, entre outras, cujas diferenças configuram o cenário social. Entende-se que a escola, como instituição microssocial, reproduz e, também, transforma tais realidades, e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos(as) estudantes. (RECIFE, 2015, p.27)

No documento de Recife, além das referências gerais, há orientações pedagógicas para o trabalho relativo às heterogeneidades de gênero e orientação sexual. Logo no início, expõem-se as diferentes dimensões do trabalho e depois o texto segue com orientações aos professores, como se observa nos seguintes trechos:

A sexualidade, nesse documento, foi concebida, não somente a partir da dimensão do sexo de caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, mas também a partir de sua dinâmica social e cultural (NOVENA, 2011). Começando da referência da Educação em Sexualidade, em que o lugar que o sujeito ocupa nela, é construído, inicialmente, por seus desejos ao longo de sua vida, e da relação que estabelece com os processos sociais, culturais, históricos e políticos, que repercutem necessariamente, em sua subjetividade.

> Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero (RECIFE, 2015, p. 52)

> a) ampliação do tema da cidadania nas aulas: o(a) professor(a), ao trabalhar os princípios da liberdade, da solidariedade, de participação e de justiça social, estimulará a construção de um espaço fértil na sala de aula, para práticas democráticas que venham a garantir a inclusão das questões que permeiam a educação em sexualidade; b) apresentação de bases teórico-científicas sobre o tema, adequadas a cada ciclo de ensino: o(a) professor(a), ao apresentar estudos científicos sobre o tema da sexualidade, contribuirá para a revisão dos conceitos e valores, muitas vezes equivocados, que o(as) estudantes trazem sobre o tema, em decorrência dos conteúdos apresentados pela mídia. Esse processo contribuirá com a aprendizagem sobre o tema, possibilitando que o(a) estudante construa o seu lugar na sexualidade, distante dos preconceitos e discriminações de orientação sexual e de gênero; c) problematização e discussão de temáticas, relacionadas à sexualidade: cabe ao(à) professor(a) desenvolver processos pedagógicos que facilitem a construção de uma vivência da sexualidade de forma respeitosa e saudável, a partir de um debate franco sobre o respeito às questões relativas à diversidade sexual e relações de gênero, como os estereótipos e expectativas de gênero que limitam as escolhas de homens e mulheres, bem como promover uma reflexão sobre homossexualidade e homofobia, procurando sensibilizar acerca do respeito à diversidade sexual humana. d) adequar as temáticas da sexualidade a cada ciclo de escolarização: a sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento humano e, sendo inerente às pessoas, é impossível desvinculá-la da existência. Nesse sentido, sugere-se uma educação que respeite cada etapa desse desenvolvimento, de modo a reconhecer as características e expressões da sexualidade presentes em cada uma delas e; e) aproximar as famílias da escola, a fim de promover a apresentação, os esclarecimentos e discussão acerca das temáticas que compõem a educação em sexualidade, bem como sobre os processos pedagógicos que são desenvolvidos a esse respeito. (RECIFE, 2015, p. 53)

Lemos (2021) alerta para o fato de documentos oficiais demonstrarem o objetivo de promover o bem-estar social, mas não expor as disputas explícitas e até implícitas desse campo. Ou seja, os currículos abordam de forma superficial a questão dos gêneros, por vezes apenas citando questões biológicas dos sexos feminino e masculino, sem discutir "o gênero como um conceito, independente de qual seja, como uma ferramenta que organiza a vida social" (LEMOS, 2021, p.28). Nos documentos analisados neste capítulo observa-se que o gênero é abordado de maneira superficial, sem a mobilização de estratégias que

contribuam para o trabalho pedagógico no contexto da sala de aula, com exceção do que é realizado no documento de Recife.

A diversidade regional também foi referenciada em todos os documentos. Algumas propostas fazem referência geral a essa diversidade, como princípio a ser seguido. Os trechos apresentados a seguir ilustram tal modo de abordar esse tipo de heterogeneidade.

> Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, **pautadas nas relevâncias regionais e locais**, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação do documento)

> II – Políticos: reconhecimento dos direitos e deveres implicados na cidadania, respeito ao bem comum, e preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros direitos; diversidade no trato, para assegurar a igualdade de direitos aos(às) alunos(as) que apresentam diferentes necessidades; redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Os princípios políticos orientam para a construção da criticidade, a expressão de ideias, de sentimentos e questionamentos, respeito ao(à) outro(a) e às opiniões diversas, o que expressa comprometimento com o bem estar coletivo (BRASIL. Ministério da Educação, 2010, p. 131). (RECIFE, 2015, p. 24)

Outros documentos fazem referências às heterogeneidades regionais no tópico relativo ao ensino de Língua Portuguesa, centrando a discussão no tema variação linguística. Rocha (2020) apresenta quatro razões para a relevância de estratégias de ensino de variação linguística em documentos curriculares, que são: (1) contribui para que o aluno se comunique de maneira proficiente, tendo um repertório para aprendizagem; (2) através do reconhecimento da heterogeneidade da língua, esse ensino evita o preconceito linguístico, mobilizando o respeito para com a diversidade linguística; (3) reconhece a língua como identidade, contribuindo para a valorização identitária; e (4) identifica as diferenças encontradas nas modalidades escrita e oral.

Nos excertos a seguir, que abordam a variedade linguística, observa-se que a diversidade regional é apresentada de forma superficial, e muitos pontos levantados por Rocha (2020) acabam sendo desconsiderados nos documentos.

> Assim, inúmeros fatores se apresentam para repensar o ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização na contemporaneidade, os quais se destacam: a necessidade de inclusão de todas as crianças em processos de aprender; a ampliação do ensino fundamental para nove anos com necessidade de redimensionar métodos, processos e metodologias para oportunizar que falantes sejam também escritores e intérpretes de uma

língua que modifica seu dizer de acordo com a região, com os sotaques, sabores e cheiros; a dimensão continental do Brasil, as influências mestiças da identidade pluricultural, a legislação que orienta a organização curricular e, por consequência, as rotinas escolares. (PORTO VELHO, 2016, p.10)

Identificar os diversos falares regionais relacionando-os a aspectos culturais evidenciados em diversos gêneros textuais. Objetivo de aprendizagem do 1º, 2º e 3º ano. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p.24)

Ouvir com respeito falas expressas em diferentes variedades linguísticas, sem demonstrar preconceito ou atitude discriminatória, em situações escolares e não escolares. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 43)

Respeitar as variedades linguísticas faladas, compreendendo-as como diversidade cultural. (CURITIBA, 2016, p. 53)

A diversidade religiosa apareceu também nos seis documentos analisados, em parágrafos que tratam de princípios gerais. Os seguintes excertos dos documentos ilustram o modo como esse tema foi referenciado:

As atividades curriculares devem garantir espaços de reflexão. Os ambientes de aprendizagem são oportunidades por excelência para assumir uma atitude reflexiva frente aos conteúdos. Os conhecimentos acumulados pela história, a rearticulação entre o que está na história e o que constitui o presente permeando as múltiplas linguagens podem proporcionar emancipação pessoal, cultural, social e cidadã. A tradição não se desprende do atual, do contemporâneo. Por isto, envolver a diversidade e visão sobre a temporalidade da existência gerará melhor compreensão sobre temas voltados a diversidade cultural, inclusão social e tolerância de gênero e religiosa. Assim, a Reflexão como um princípio permite um diálogo entre os conteúdos e valores das áreas a partir de saberes, conceitos e práticas que se desenvolvem em cada atividade escolar. (PORTO VELHO, 2016, p.14)

Outro aspecto relevante a ser mencionado no perfil do(a) docente é o compromisso com a educação cidadã. Assim, em sua formação e no seu fazer pedagógico, o(a) professor(a) é quem discute as questões socioambientais, questões da diversidade étnico-racial, de classe social, de gênero, de orientação sexual, cultural,_religiosa, de necessidades específicas, entre outras, (...). (RECIFE, 2015, p.36)

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, pautadas nas relevâncias regionais e locais, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação do documento)

Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, S/D, p. 100)

> Para isso, os temas trabalhados envolvem conhecimentos sobre direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve perpassar todo o processo educativo. (CURITIBA, 2016, p. 36)

> [A Escola Plural] concebe e trata o educando como um ser produto e produtor de culturas, ressaltando a necessidade de abrir a escola a diversas manifestações culturais, aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade; a importância de construir com o/a estudante uma autoimagem positiva; a necessidade de coorganizar-lhe um espaço para convivências, socializações e aprendizados de valores e condutas, considerando as implicações do "direito à diferença" – o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 8)

Conforme Junqueira e Kadlubitski (2014, p. 382) afirmam,

> a diversidade religiosa é um dos aspectos da diversidade cultural aportados pelos documentos oficiais e educacionais do Brasil, que deve ser trabalhada na educação, com vistas a formar cidadãos multiculturalistas e superar a discriminação, o preconceito, a exclusão e perseguição das religiões minoritárias presentes em nossa sociedade.

Nos excertos apresentados acima, observa-se que há o reconhecimento do respeito à diversidade religiosa, mesmo que de forma superficial.

Os demais tipos de heterogeneidades sociais foram também recorrentes e não foram tratados em todos os documentos. Classe social apareceu em cinco dos seis documentos. Em alguns documentos, faz parte de parágrafos gerais que indicam a necessidade de garantia do direito à educação e do respeito à diversidade, tal como exemplificado a seguir.

> Embora no Brasil esses referenciais sejam continuamente questionados, adota - se essa perspectiva, sobretudo, considerando a situação de vulnerabilidade social dos(as) estudantes da Rede Municipal e suas histórias de vida, em sua maioria, oriundos das camadas populares, que levam à defesa desses(as) estudantes adolescentes, considerando que eles(as) merecem cuidado e atenção, em particular. (RECIFE, 2015p. 32)

> A Pluralidade Cultural tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. (TERESINA, 2008, p. 145/146)

> O que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED orienta é uma Proposta de Avaliação escolar para a Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho, em permanente construção, a partir da reflexão sobre as questões políticas, geográficas e socioeconômicas, o que exige esforços coletivos no sentido de potencializar as diversidades na direção de uma educação de qualidade, desenvolvendo o ser humano no âmbito social, político, econômico e cultural,

> o que impõe a necessidade de se ofertar uma educação respaldada em uma política inclusiva e democrática. (PORTO VELHO, 2016, p. 24)

> Em contextos sociais e econômicos marcadamente desiguais, o direito à educação não pode ser adquirido privadamente, ou melhor, o acesso e a fruição desse direito não pode ser responsabilidade do indivíduo, uma vez que distribuições desiguais de riquezas e bens culturais, próprios de sociedades assimétricas, geram desiguais condições de partida no percurso da escolarização, portanto, geram desigualdades de acesso e fruição do direito. (CURITIBA, 2016, p. 5)

Também há referências à heterogeneidade de classe social em trechos específicos de alguns componentes curriculares, como ocorre no tópico sobre Educação Física da proposta de Curitiba, e de Língua Portuguesa, na proposta de Belo Horizonte:

> Assim, se as práticas corporais incorporam valores sociais, culturais, políticos, econômicos e estéticos de determinada sociedade, e sendo a escola por um lado espaço de realização e apropriação dessas práticas e valores, e por outro uma instituição social que possui códigos e funções próprias, que as confronta, problematiza, debate e critica, é permitido construir outras possibilidades de fruir e produzir suas próprias práticas corporais a partir da especificidade da escola (VAGO, 1996), integrando os(as) estudantes ao universo da cultura corporal dentro e fora da escola.

> Reconhecer as variedades linguísticas decorrentes de fatores geográficos (dialetos regionais), sociais (sexo, faixa etária, classe social, grau de escolaridade) e do grau de formalidade da situação de uso ("registros" ou "estilos"). Identificar marcas de diferentes variedades linguísticas, relacionando-as aos propósitos comunicativos dos textos. Dominar a variedade de prestígio social adequada para a interação escrita pública e formal (a chamada "língua padrão"), para empregá-la apropriadamente quando necessário. (BELO HORIZONTE, 2010, p.63)

Referências às heterogeneidades que dizem respeito à orientação sexual foram identificadas em quatro dos seis documentos, tal como exposto a seguir.

> Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero. (RECIFE, 2015, p.52)

> A Orientação Sexual, numa perspectiva social, deverá ensinar o aluno a respeitar a diversidade de comportamento relativo à sexualidade, desde que seja garantida a integridade e a dignidade do ser humano, conhecer seu

> corpo e expressar seus sentimentos, respeitando os seus afetos e do outro. (TERESINA, 2008, p. 146)

> Para isso, os temas trabalhados envolvem conhecimentos sobre direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve perpassar todo o processo educativo. (CURITIBA, 2016, p. 36)

> Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 100)

Para Pirotta et al. (2013, p.208), "a orientação sexual é um campo de saberes e de práticas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, onde a saúde sexual e reprodutiva possa ser desfrutada desde a infância e os projetos de vida, nas diversas gerações, têm a oportunidade de se realizar." Infelizmente, como se observa acima, dois documentos analisados não fazem nenhuma referência ao tema orientação sexual. Por outro lado, o documento de Recife destina um tópico inteiro à discussão sobre sexualidade, como se observa no seguinte trecho:

> Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero. (RECIFE, 2015, p.52)

Por fim, a heterogeneidade geracional foi pouco citada, sem haver reflexões mais focadas nas relações entre pessoas de diferentes gerações ou mesmo na heterogeneidade em turmas multisseriadas. As referências a essa categoria só apareceram em três dos documentos analisados:

> Perceber na sua própria imagem, e na imagem de outras pessoas, características físicas, relacionadas às etnias, gênero, geração, entre outros aspectos culturais e de identidade dos sujeitos, e descrevê-las, respeitando a diversidade. (RECIFE, 2015, p. 83)

> No entanto, a inserção das tecnologias na educação, por si só, não garante mudanças significativas na educação. Faz-se necessário rever a forma como entendemos o processo de ensino-aprendizagem das crianças, dos(as) jovens, adultos e idosos de hoje em dia; as concepções sobre currículo; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar. (CURITIBA, 2016, p. 41)

> Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 100).

Os dados expostos nos levam à conclusão de que há uma tendência, nos documentos oficiais, a explicitar um compromisso da educação com valores sociais, combate aos preconceitos e valorização da diversidade humana. No entanto, apesar da tendência geral de defesa de um currículo inclusivo, um aspecto pouco abordado – e que na sociedade atual é foco de tensões e violência – é relativo às questões de sexualidade. O combate à homofobia não aparece nos documentos com a ênfase que outros temas são tratados.

A defesa do tratamento da heterogeneidade social é feita, na maior parte dos documentos, com base em argumentos pautados na garantia dos direitos e na necessidade de respeito à diversidade. Não há, no entanto, aprofundamento no debate acerca de impactos dos preconceitos e da omissão em relação ao tratamento de tais temas sobre as aprendizagens dos estudantes. Os seis documentos apresentam trechos que indicam a necessidade de considerar a heterogeneidade de níveis de conhecimento em sala de aula, mas nenhum relaciona as heterogeneidades sociais aos impactos sobre as interações em sala de aula e sobre o engajamento dos estudantes nas situações didáticas.

5.2 Heterogeneidades individuais

Como foi dito anteriormente, nos documentos analisados houve maior ênfase nas proposições relativas às diversidades sociais, que resultam em identidades sociais, se comparadas às heterogeneidades individuais em sala de aula.

O único tipo de heterogeneidade individual presente em todos os documentos analisados foi o de “Experiências e trajetórias familiares e individuais”, que diz respeito ao fato de que cada família, cada estudante tem uma história particular de vida, o que impacta o seu próprio modo de analisar e reagir nas diferentes situações de interação. Os excertos a seguir ilustram como tal tema é tratado.

> As rotinas educativas devem proporcionar uma articulação entre a ação social e as experiências familiares onde os alunos são valorizados e as dimensões

social, cognitiva, corporal, afetiva, estética, interpessoal geram “curiosidades” frente ao cotidiano [...]. (PORTO VELHO, 2016, p.13)

> Esse paradigma está fundamentado nos princípios da Solidariedade, da Liberdade, da Participação e da Justiça Social. Ainda é importante observar que, nessa concepção, repousa o entendimento de que os(as) estudantes e os(as) atores(atrizes) pedagógicos(as) são sujeitos históricos, e têm suas trajetórias pessoais e coletivas, partilhadas no espaço da escola, esta compreendida como instituição destinada, entre outros objetivos, a garantir a inclusão social de modo amplo e efetivo. (RECIFE, 2015, p. 19)

> O procedimento pedagógico deve ser um ato criativo e contextualizado para atender às necessidades reais das crianças, alicerçado por uma fundamentação teórica que possibilite aos professores promoverem a construção de aprendizagens significativas, estabelecendo relações sociais partindo de suas experiências diárias, ou seja, de sua família e da comunidade que a rodeia, objetivando o aprimoramento da linguagem oral, a socialização, a integração com o mundo em que a criança vive. (TERESINA, 2008, p. 11)

> O sujeito é o construtor de seus espaços e o faz a partir de suas vivências e experiências, individuais e sociais. Não é um ser isolado no mundo, mas goza de uma autonomia relativa, que está relacionada a seu estar no mundo. Desta forma, sua aprendizagem acontece com o desenvolvimento de sua subjetividade construída por experiências vividas. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p.100)

> A compreensão de como se desenvolve o pensamento lógico da criança traz como uma das implicações pedagógicas entender que o ensino não se baseia puramente em enunciados verbais ou em hipóteses, sendo necessário, portanto, relacionar os conhecimentos e conteúdos às experiências dos educandos. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 6)

> Para atender a esses sujeitos que retomam seus processos formativos carregados de histórias, vivências e saberes, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba descrevem um aprendizado por meio de metodologia de ensino diferenciada que leva em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade cultural, étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras. (CURITIBA, 2016, p.29)

Embora as referências às trajetórias e experiências familiares estejam presentes em todas as propostas curriculares, aparecem pouco nos documentos. Via de regra, são postas como um pressuposto geral ou em um capítulo específico de algum componente curricular. Apesar disso, há, em todos os documentos, trechos que alertam para a necessidade de considerar a cultura das crianças. Essa referência à cultura abarca todos os tipos de heterogeneidade, mas não foca especificamente em como lidar com eles. Desse modo, podemos considerar que não há, nos documentos, suficiência de orientações que sensibilizem os educadores para a necessidade de conhecer as trajetórias das crianças e seus desdobramentos no contexto escolar.

Oliveira (2012), ao tratar sobre conhecimentos em rede, alerta que,

> segundo a noção de tessitura dos conhecimentos em redes, estes se tecem em redes constituídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos, de todos os modos como nos inserimos na dinâmica constitutiva do mundo à nossa volta, não tendo, portanto, origem nem desenvolvimento localizáveis, prioridades hierárquicas, previsibilidade ou obrigatoriedade de rota (OLIVEIRA, 2012, p. 68).

Considerando essa necessidade de não hierarquização de saberes, experiências, defendemos que a reflexão acerca das trajetórias de vida é de fulcral importância para se pensar no planejamento mais inclusivo da prática em sala de aula, tendo havido, desse modo, insuficiência no modo de tratar tal temática nos documentos investigados.

As referências às diferenças individuais também ocorreram em trechos que tratavam dos diferentes interesses e preferências das crianças. Cinco dos seis documentos fizeram algum comentário sobre a necessidade de considerar os tipos de interesses. Apenas o documento de Porto Velho não fez tal tipo de referência. Em alguns documentos, são encontrados comentários sobre os interesses em trechos que falam sobre o ensino de leitura e a necessidade de selecionar textos considerando os interesses variados das crianças, tal como ilustrado nos trechos a seguir:

> Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte. (TERESINA, 2008, p. 275)
>
> Além disso, é importante que o professor realize atividades que desenvolvam nos alunos a habilidade de ouvir a leitura de textos. Na organização dessas atividades, deve-se buscar diversificação dos autores, das temáticas e dos gêneros textuais em função da idade e do interesse dos alunos. (BELO HORIZONTE, 2010, p.11)

No documento de Curitiba, a categoria “interesses dos estudantes”, além de aparecer no documento geral, ao abordar a EJA e o trabalho na sala de recursos, também apareceu no tópico que trata de formação de leitores, como se observa abaixo:

> Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. (CURITIBA, 2016, p. 14)

O documento de Recife cita a necessidade de considerar os interesses individuais dos estudantes em todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa, como se vê no seguinte trecho:

> Esses eixos dialogam entre si, e foram estruturados, por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial, no decorrer dos nove anos do Ensino

> Fundamental, ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender. (RECIFE, 2015, p. 23)

No documento do Distrito Federal, a recomendação de consideração dos interesses dos estudantes aparece como fator a ser considerado no planejamento, a exemplo do trecho:

> De que outra maneira poderia organizar o trabalho para que as crianças aprendam? Observar mais seus modos e tempos de aprendizagem (FREITAS, 2003) e seus interesses pode ser um meio de ajudar na elaboração de planejamentos que atinjam mais as necessidades das crianças. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 70)

Outra característica que remete às diferenças individuais dos documentos foi "ritmo de aprendizagem". Quatro dos seis documentos recomendam que esse aspecto seja considerado no cotidiano da sala de aula, tal como exemplificado a seguir:

> É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada aluno(a) é um ser único, com suas vivências, ritmo e características pessoais que precisa ser considerado e acolhido em sua diversidade. (BELO HORIZONTE, 2010, p.6)
>
> A organização espaço-temporal da escola passa, então, a considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, pois os(as) estudantes não aprendem da mesma maneira, tendo cada um(a) seu ritmo próprio de aprendizagem, com especificidades de pensamento, movimento e ação. (RECIFE, 2015, p.41)
>
> Nesse sentido, a avaliação, além de fornecer informações sobre a aprendizagem dos(as) educandos(as), possibilita ao(à) professor(a) redimensionar seu trabalho. O princípio assumido, nessa perspectiva, é de que todos são capazes de aprender, considerando os diferentes tempos de aprendizagem de cada educando (a). (CURITIBA, 2016, p.19)
>
> Criar situações educativas dentro dos limites impostos pela vivência das crianças em coletividade, respeitando seus hábitos, ritmos e preferências individuais, assim como, ouvir, falar, compreendendo o que estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança. (TERESINA, 2008, p. 43)

As diferenças quanto às características físicas das crianças são abordadas em apenas um documento, como se evidencia no seguinte trecho:

> Estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros. (TERESINA, 2008, p. 323)

A categoria "traços de personalidade" também é citada em apenas um documento, o de Teresina, como se observa abaixo:

> Tornar-se competente em línguas significa apropriar de um conjunto de conhecimentos que relevam a língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como refletir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um nomeadamente atitudes de receptividade/interação em relação a outras formas de ser, de estar e de viver. (TERESINA, 2008, p. 275)

6 | HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO

As análises realizadas evidenciaram que todos os documentos curriculares contemplam recomendações para que os professores reconheçam a heterogeneidade como fenômeno intrínseco à sociedade e, portanto, presente no contexto escolar. Também abarcam tanto referências às diversidades sociais, que resultam em identidades sociais, quanto às diferenças individuais. No entanto, não há reflexões acerca de como essas duas categorias se interinfluenciam nem acerca de como impactam, conjuntamente, as heterogeneidades de níveis de conhecimento, embora os seis documentos analisados afirmem que é preciso, no cotidiano da sala de aula, considerar a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes.

No trato das diferenças de níveis de conhecimento é reincidente a referência aos conhecimentos prévios, por exemplo, quando as estratégias de leitura são tratadas ou quando as hipóteses das crianças sobre o sistema notacional é objeto de discussão, como no trecho a seguir:

> Essa lógica compreende o conceito de psicogênese definido por Ferreiro e Teberosky (1988) e discutido por outros estudiosos, no sentido de encaminhar intervenções para garantir a aprendizagem de todos a partir da gênese do pensamento do estudante, ou seja, de suas hipóteses sobre o que é leitura e escrita. Cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula, portanto, deve ser vista como uma riqueza para organização do trabalho pedagógico, uma vez que as aprendizagens se dão na interlocução com o outro e os diversos saberes. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 15)

Há algumas referências às heterogeneidades de conhecimento em articulação com as heterogeneidades individuais, como pode ser observado nos trechos a seguir:

> Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, <u>considerando a heterogeneidade dos saberes,</u> e

> reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento. (RECIFE, 2015, p.41)

No trecho acima, do documento de Recife, a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem é citada em um mesmo tópico em que se recomenda a consideração da heterogeneidade de saberes. No trecho a seguir, da proposta curricular de Teresina, a diversidade de níveis de conhecimento aparece em um trecho em que há referência aos conhecimentos que as crianças trazem para a escola, remetendo às trajetórias vividas por elas.

> Assim, a escola que visa a formação cidadã deve aproximar os conteúdos curriculares da vida do aluno. Com esse intuito, é indispensável que ela valorize os conhecimentos que o aluno traz para a escola, fazendo desses conhecimentos uma das condições prévias de aprendizagem. (TERESINA, 2008, p. 137)

No entanto, as orientações didáticas são escassas no que se refere ao lidar com tal heterogeneidade, e se resumem, geralmente, às recomendações relativas aos processos de avaliação ou à ideia de trabalho em grupos. É o que se observa nos trechos:

> A avaliação é um ato preventivo, <u>sendo, para tanto, necessário que o professor conheça o nível de desempenho do estudante </u>em cada etapa do processo educativo e compare essa informação com as competências e habilidades relevantes a serem desenvolvidas, em relação aos conteúdos trabalhados e, finalmente, tome as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados, pois seja a avaliação diagnóstica, formativa ou somativa, ela deverá necessariamente contribuir para o desenvolvimento do educando, não se limitando apenas como instrumento para formalizar e legitimar uma nota classificatória. (PORTO VELHO, 2016, p. 56)
>
> A interação entre educandos(as) com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade é positiva para o processo de ensino-aprendizagem. (CURITIBA, 2016, p.17)
>
> É fundamental que o professor garanta momentos em que os estudantes se organizem em grupos, definidos de acordo com as diferentes atividades e níveis de desenvolvimento, contribuindo para o processo de aprendizagem uns dos outros. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 37)

As análises nesse tópico, como foi evidenciado, conduzem à conclusão de que os documentos abordam a heterogeneidade de conhecimentos, mas isso ocorre de modo incipiente, sem articulação com os outros tipos de heterogeneidade e sem suficiência de orientações didáticas para auxiliar a construção de estratégias pelos docentes, para lidar com tais heterogeneidades.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando discussões realizadas nos tópicos iniciais deste capítulo, por meio das análises documentais foi possível concluir que as duas grandes linhas de reflexão sobre heterogeneidade anteriormente citadas estiveram presentes nas propostas curriculares. A primeira, que diz respeito ao papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, ao fortalecimento das capacidades de problematizar as desigualdades, fortalecer identidades e combater preconceitos foi reincidente em vários trechos dos documentos.

No entanto, na maior parte deles, as referências eram gerais, sem detalhamento acerca das implicações dos pressupostos da necessidade de abordagem de tais tipos de heterogeneidade. Apenas dois documentos – os de Recife e Curitiba – dedicam-se a, além de explicitar nas partes de princípios gerais aspectos relativos às heterogeneidades, tratar tal tema nos tópicos relativos aos componentes curriculares e destinar tópicos específicos para orientações acerca do trabalho com as heterogeneidades sociais. Esses dois documentos também foram os que contemplaram todos os tipos de heterogeneidades sociais. Podemos destacar também que a categoria mais polêmica no contexto atual – orientação sexual – não foi citada em dois documentos.

Apesar de tais ressalvas, como foi dito, todos os documentos indicam a necessidade de considerar as heterogeneidades sociais de modo mais enfático do que fazem em relação às diferenças individuais. As características comportamentais, os traços de personalidade, entre outras diferenças individuais que impactam os modos de interagir na escola e de interagir com os conhecimentos são pouco citadas, embora também sejam objeto de atitudes discriminatórias e de bullying no cotidiano escolar.

A segunda linha de reflexões citada anteriormente, que trata das questões da heterogeneidade e educação em relação à garantia de aprendizagens dos conteúdos curriculares a todos, ou seja, que aborda as diferentes estratégias em sala de aula para, considerando as heterogeneidades sociais e individuais, garantir as aprendizagens dos conhecimentos previstos a estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares, foi pouco abordada, embora todos os documentos, em algum trecho, citem a heterogeneidade de conhecimentos como fenômeno a ser considerado.

Não há, como já foi afirmado, discussão sobre as relações entre tal heterogeneidade e as heterogeneidades sociais. Há, apenas, alguns poucos trechos que articulam as heterogeneidades individuais com afirmações de que os diferentes ritmos de aprendizagem precisam ser tratados considerando tal heterogeneidade, ou que os conhecimentos prévios precisam ser tomados como ponto de partida para o ensino, considerando-se, desse

modo, as trajetórias dos estudantes. Além disso, poucas orientações pedagógicas são dadas para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos. Dentre essas, destaca-se a recomendação de trabalhos em grupos.

Por fim, reafirmamos a necessidade de aprofundamento de debates que articulem as discussões sobre diversidades sociais – identidades sociais –, diferenças individuais e heterogeneidade de níveis de conhecimento na escola, de modo a entendermos esses fenômenos em suas complexidades.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. [trad. coordenada e ver. por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio. et al]. 2ª ed., São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1962, p.491.

ALMEIDA, Camila Nunes; REIS, Helena Esser. **A educação em direitos humanos como ferramenta de expansão e consolidação dos Direitos Humanos**. Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENSTEIN, Basil. Estrutura Social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

BERTOLDO, Ernesto Sergio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, ed. 2, p. 519-547, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8381. Acesso em: 18 jan. 2022.

BROOKS, Charlott K. Some approaches to teaching English as a second language. In: WEBSTER. M.H. (org.). **The disadvantaged learner**. San Francisco: Candler, 1966.

CANDAU, Vera M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera (Org.). **Culturas e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARRAHER, T.N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009

HESS, Robert; SHIPMAN, Virgínia. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. In: PATTO, Maria Helena. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz,

1986.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lidia. Diversidade religiosa na Educação no Brasil. **Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião**. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370-385, jul./dez. 2014.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA. Elaine Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? In LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA. Elaine Nascimento. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LEMOS, Paula Cunha de. Gênero e sexualidade como políticas curriculares globais. 2021. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 22, n. 68, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado; BARBOZA, Renato; PUPO, Lígia Rivero; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. Programas de orientação sexual nas escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. **RG&PP** vol. 3(1): 190-210, 2013.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença**. Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp.191-213.

REGIS, Katia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YqBFwMHrp5YkkZYZ6V4NvRr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROCHA, Cláudia Moura da. Variação linguística e ensino nos documentos oficiais. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 36, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/dayan/Downloads/55861-192679-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÁ, Carolina. Ferreira. de. Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2015.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Caruaru: o autor, 2014. **Dissertação (Mestrado em educação)**. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVEIRA, Renata Conceição. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos. **Dissertação (Mestrado em Educação).** Recife: Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

WELLS, Gordon. **Styles of interaction and opportunities for learning**. In CASHDAN, A. (ORG.). Literacy, teaching and learning language skills. Oxford: Blackwells, 1986.

PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 3

HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E DIVERSIDADE SOCIAL EM DISCUSSÃO

Data de aceite: 27/09/2022

Telma Ferraz Leal

Laís Bonamigo

1 I INTRODUÇÃO

Os autores de livros didáticos consideram a heterogeneidade em sala de aula nas proposições de atividades de alfabetização? E nas orientações aos professores? Como a heterogeneidade é concebida nesses materiais? Quais tipos de heterogeneidade são considerados nas orientações e atividades dos estudantes?

Esse é o tema deste capítulo, concebido a partir de dados de uma pesquisa sobre heterogeneidade e alfabetização, na qual foram analisados documentos diversos, como teses, dissertações, propostas curriculares, assim como práticas de professores. Buscamos discutir sobre as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as diferenças individuais (heterogeneidades individuais) e a diversidade social (heterogeneidades sociais), nos livros didáticos destinados ao processo de alfabetização.

Antes de começarmos a discutir sobre os dados produzidos nas análises dos livros, faremos, a seguir, algumas reflexões sobre o fenômeno da heterogeneidade e sobre as categorias utilizadas na pesquisa.

2 I DO QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO TRATAMOS DE HETEROGENEIDADE NA ESCOLA?

O debate sobre heterogeneidade na educação tem perpassado discussões relativas a diferentes temáticas que buscam tratar da complexidade dos processos pedagógicos. Duas pontas desse debate são foco de atenção: as diferenças individuais e a diversidade humana quanto às identidades sociais. Desse modo, não é nova a preocupação com tal tema nas pesquisas sobre recursos didáticos, sobretudo quanto ao tratamento dado às heterogeneidades sociais, tais como as investigações acerca dos modos como as questões étnicas são tratadas em diferentes materiais.

Castello Branco (2005), ao abordar temas relativos ao trabalho escravo indígena, o trabalho escravo negro, o racismo, a discriminação, a violência física e simbólica, o abolicionismo e a exclusão social da população negra em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental II, apontou avanços nas representações de fatos históricos relacionados aos negros. Ainda assim, a autora reflete sobre o apagamento da história da população negra no Brasil, especialmente nos

temas pós-abolição. Ela pontuou a importância da aprovação da Lei 10.639/2003 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) como mecanismo de garantia de espaço para novos autores de livros didáticos comprometidos com a valorização do papel do povo negro na construção da nação e da sociedade brasileira.

Ainda sobre a abordagem de questões étnicas em livros didáticos, pode-se destacar a pesquisa de Silva Junia (2010). Nessa pesquisa, é evidenciado que os livros didáticos analisados contemplam discussões sobre desigualdades sociais, escravidão, sobre contribuição dos negros à sociedade brasileira e emigração. No entanto, apresenta crianças negras apenas em situações de miséria, sofrimento e sem acesso aos bens socialmente produzidos.

Outros estudos se debruçaram sobre a abordagem de gênero nos livros didáticos. Celestino (2016) e Costa e Gonçalves (2019) investigaram, respectivamente, livros didáticos de História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, e apontaram, entre outros resultados, a existência de lacunas quanto à temática de gênero e sexualidade e ao papel da mulher.

A abordagem das singularidades do campo e suas relações com os espaços urbanos também se fez presente em investigações sobre os livros didáticos. Silva e Lopes (2020) trataram do uso do livro didático em escolas rurais e, em particular, com turmas multisseriadas e Berbat e Feijó (2016) investigaram a abordagem das especificidades do campo nos materiais aprovados pelo PNLD. Esse segundo estudo concluiu que algumas das obras analisadas não consideram a organização multisseriada, tampouco se relacionam de forma pertinente ao contexto camponês nas suas lutas, formas de reprodução da existência, identidade e cultura.

Outros temas concernentes ao trato da heterogeneidade, com foco em heterogeneidades individuais e de percurso escolar também são contemplados em investigações. Uma pesquisa realizada por Silveira, Bonin e Ripoll (2010), com a qual dialogamos, abordou o tratamento das diferenças (idade, deficiência, etnia, imagem corporal etc.) em livros de literatura infantil. Mais especificamente, optaram por analisar as diferentes formas como os paratextos (fragmentos verbais que acompanham o texto principal das obras) se alinham a uma dimensão pedagógica, ensinando e buscando influenciar condutas e atitudes. Nesse artigo, as pesquisadoras identificaram dois tipos de discurso nos paratextos pertencentes aos 19 livros de dez coleções de literatura infantil analisadas: discurso multiculturalista e o discurso científico.

As autoras concluíram que no *corpus* investigado a perspectiva multicultural adotada "colabora para a naturalização das relações de força implicadas na produção

das diferenças no momento em que considera que ser igual ou ser diferente é da ordem natural das coisas" (2010, p. 101). Tal perspectiva minimiza o peso das relações de poder criadas pela hierarquização de valores, símbolos culturais e identidades. Tal pressuposto também está subjacente à discussão realizada por Ferreira, Nunes e Klumb (2013), ao realizarem uma pesquisa sobre a presença de trabalhos relativos às "relações de gênero" e "sexualidades" entre as pesquisas apresentadas em congressos da ANPED entre os anos 2000 e 2006. As autoras sinalizam que "o gênero, assim, nos permitiria melhor compreender os fenômenos sociais, porque as noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade explicam as relações de poder nas sociedades tanto ou mais que outras categorias analíticas" (2013, p. 902)

O compromisso ideológico com a discussão sobre o tratamento da heterogeneidade na escola também foi objeto de discussão por Russo e Araújo (2013) em artigo em que buscaram discutir sobre as diferenças culturais no cotidiano escolar, refletindo sobre como um grupo de professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro identifica e lida com essa questão em sala de aula. As autoras entrevistaram 22 professores(as) e realizaram sessões de grupo focal com 12 professores(as). Os dados indicaram dois principais grupos dentre as participantes da pesquisa. Nas palavras das autoras,

> o primeiro grupo se relaciona com a concepção que tende a identificar a ideia de diferença com a situação de desigualdade. [...] No segundo grupo, estão citadas as diferenças percebidas pelos participantes como alvo de discriminação e preconceito, diferenças que se referem, em geral, a questões de identidade étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual. (RUSSO, ARAÚJO p. 575)

Segundo as pesquisadoras, as diferenças de identidade só foram citadas pelas docentes após a interferência da mediadora, a partir da qual apareceram depoimentos relativos à questão étnico-racial. Também foram citadas diferenças físicas e intelectuais que, segundo alguns docentes, são as mais difíceis de se lidar. Os depoimentos de alguns professores pareceram indicar que a concepção predominante é de que a sociedade é excludente em sua natureza. Ao concluírem, as autoras destacam o caráter monocultural da escola, ao prezar pela padronização e, apesar de ser vista como uma característica passível de crítica pelos professores participantes, em alguns momentos o movimento homogeneizante é considerado como parte da função social da escola pública no processo de fomentar a inclusão e a mobilidade social.

Além da tendência homogeneizante no trato da heterogeneidade nas escolas, também são comuns relatos relativos à intolerância, como é comentado por Caputo (2015), ao abordar as relações entre espaços escolares e não escolares.

Dialogando com Nilda Alves (2010), Caputo (2015) alerta que a formação de estudantes e professores se dá através de múltiplos contextos de aprendizagem, havendo redes educativas atuando dentro e fora das escolas, dentre elas as religiosas. Ela estudou as redes de saberes e significações que ocorrem nos terreiros de candomblé, mais especificamente, buscando compreender o aprendizado do yorubá e seu uso. Foram realizadas observações das atividades religiosas do Ilé Àṣẹ Omi Laare Ìyá Saba, terreiro de candomblé Kétu, localizado em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, assim como conversas com o Babalorixá, responsável pela casa, e entrevistas com duas crianças e dois jovens que têm função na casa. As crianças tinham 8 e 9 anos e os adolescentes tinham 16 e 18 anos.

Dentre os vários aspectos discutidos pela autora no artigo, destacamos o debate acerca das diferenças entre a "cultura organizacional" da escola e a do terreiro. Nas análises dos dados, há destaque para a valorização da produção oral, que está presente nas casas de candomblé e sustenta o processo de ensino e aprendizagem da religião. Há também reflexões sobre a concepção dos conhecimentos religiosos e a forma como são mantidos o vocabulário e a língua afro-brasileira no cotidiano de quem fala o português. Desse modo, os dados produzidos evidenciam o espaço religioso como potente para aprendizagens diversas que ocorrem no processo de construção das identidades das crianças, dos jovens e dos adultos.

A partir das análises das práticas religiosas nos terreiros, Caputo (2015) problematiza o modo como nas escolas tais práticas são desconsideradas e muitas vezes desrespeitadas. Aborda sobre a resistência imposta pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais, escolas e educadores quanto ao desenvolvimento de trabalhos com temáticas afro-brasileiras e indígenas. Tal resistência, bem como exposto por Gomes (2008), resulta, dentre outros fatores, da "crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural, [o que] faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança" (GOMES, 2008, p. 69). Dessa forma, segundo Oliveira (2012), o trabalho, o estudo e a pesquisa acerca das culturas e das etnias africanas permanecem em defasagem nos currículos e práticas pedagógicas, não havendo, desse modo, contribuições importantes para a valorização das identidades sociais das crianças e nem ações potentes de combate aos preconceitos sociais.

Na contramão dessa realidade, Caputo (2015) propõe a construção de um espaço de disputa que se ampara na "pedagogia do conflito", proposta por Santos (1996), já que, para o autor, "o paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento, uma como regulação e outra como emancipação" (p. 791). A autora, na esteira de Gomes (2008), entende a herança africana como parte do processo de formação de todos os

sujeitos sociais, fazendo-se necessária e urgente a inclusão das discussões acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mesmo que isso seja feito por força da lei nas escolas. Para tais pesquisadores, essa é uma via para problematizar as práticas racistas e a ausência de saberes e conhecimentos constituidores das práticas religiosas e educativas que se dão para além dos muros da escola. Nesse caso, considera-se que as redes de saberes construídas nas casas de candomblé podem favorecer o enfrentamento das discriminações e da intolerância religiosa nos contextos escolares.

Os autores citados, de modo geral, alertam para a existência de modos diferentes de conceber as heterogeneidades sociais, havendo, em alguns casos, o reconhecimento da diversidade e proposições para seu tratamento pautadas em um ideal de que é necessário que os educandos reconheçam que somos todos diferentes e que, portanto, as diferenças constituem a sociedade como um todo, e, em outros casos, o reconhecimento da diversidade e proposições de que há conflitos e disputas de poder que giram em torno de tais diversidades e que, portanto, o foco central seria o reconhecimento de identidades sociais que buscam garantir valorização e direitos sociais.

Nesta pesquisa, tal como postulado por Ferrari (2012), concebemos que, para se pensar a escola, o professor e as relações entre ensino e aprendizagem, precisamos partir da ideia de que a construção social se dá "num exercício complexo que envolve emoções, memórias, discursos, tradição, grupos sociais, família." (FERRARI, 2012, p 119) Assim, diferentes estratégias precisam ser adotadas, tanto do ponto de vista do reconhecimento das diferenças individuais e da garantia de direitos para todos, quanto da consideração da constituição de identidades sociais, no combate aos preconceitos e fortalecimento dessas identidades e reconhecimento de que tais tipos de heterogeneidade interferem diretamente sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimento que, na maior parte das vezes, são tratadas como fenômenos naturais decorrentes da ideia de que cada um tem seu próprio ritmo, seus interesses e necessidades.

As heterogeneidades sociais e seus contrapontos com as individuais e suas repercussões sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimento, assim como os modos de tratar tais tipos de heterogeneidade são o foco central deste nosso capítulo. Muitas questões fundamentam o problema da pesquisa: Nos livros didáticos, as temáticas relativas às heterogeneidades sociais são tratadas? E as diferenças individuais? Como essas duas macrocategorias se entrelaçam nesses materiais? Em que medida as heterogeneidades sociais são abordadas em sua dimensão política? Ao tratar sobre questões étnicas, por exemplo, o discurso que prevalece é simplesmente o de que é preciso aceitar as diferenças, pois todos somos diferentes, ou que o racismo tem que ser combatido porque na história da

humanidade a violência sobre as populações negras acarretou exclusões e desigualdades sociais extremas? É evidenciado que o racismo tem raízes na disputa de poder e na exploração do trabalho? É evidenciado que o preconceito funciona como instrumento de manutenção de relações sociais desiguais e na justificação da exploração de um grupo social sobre outro? Concebe-se que as heterogeneidades sociais podem impactar as aprendizagens escolares? Há discussão sobre o tema nos manuais dos professores?

3 I METODOLOGIA

O presente capítulo é um fragmento da pesquisa "Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas" e tem como objeto de análise os livros didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes ao Ciclo da Alfabetização, nas escolas que se apresentaram como campo de pesquisa em outras etapas do Projeto Geral.

Este subprojeto, ao voltar-se para a análise de livros didáticos, adota os pressupostos da análise documental, propostos por Bardin (2016). O autor descreve que o trabalho com documentos é um processo de transformação de informações, e por isso demanda a construção de informações tanto quantitativas como qualitativas. Segundo ele,

> enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 2016, p. 53)

Considerando o objetivo geral da pesquisa, realizamos um mapeamento das coleções que foram aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrangendo o PNLD Campo/2016 e o PNLD Ensino Fundamental – séries iniciais/2016 e que foram escolhidas em um ou mais municípios participantes de outro subprojeto do Projeto Geral, no qual foram analisadas práticas de ensino de professores do campo e da cidade.

O mapeamento foi possível através de consulta ao site do FNDE/MEC[1], no qual identificamos que no PNLD Campo foram aprovadas, em 2016, duas coleções de livros didáticos para o Ciclo de Alfabetização – Campo Aberto e Novo Girassol. A coleção Novo Girassol havia sido adotada nos três municípios participantes do subprojeto já citado, tendo sido escolhida, então, como objeto de investigação.

1. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação.

Quanto ao PNLD Ensino Fundamental, o Guia apresenta 21 (vinte e uma) coleções aprovadas. Por meio do link de Consulta sobre a distribuição dos livros (SIMAD[2]), foi possível identificar as coleções adotadas pelas escolas participantes de outros subprojetos desta pesquisa à qual esse recorte está vinculado. A Tabela a seguir ajuda a melhor visualizarmos a distribuição das coleções nos municípios investigados nesta pesquisa.

Coleções adotadas	Amaraji (PE)	Jaboatão dos Guararapes (PE)	Lagoa dos Gatos (PE)
Ápis – Letramento e Alfabetização	--	64	4
Ápis – Descobrir o mundo	--	63	--
Juntos Nessa Língua Portuguesa	--	1	--
Manacá – Letramento e Alfabetização	--	16	--
Manacá – Língua Portuguesa	--	13	--
Mundo Amigo – Língua Portuguesa	--	5	--
Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo	25	21	23
Porta Aberta – Edição Renovada – Língua Portuguesa	--	2	--
Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização	--	1	--

Tabela 1. Quantidade de escolas que adotaram as Coleções, por município

Frente aos dados expostos na Tabela 1, foi selecionada a Coleção "Ápis – Letramento e Alfabetização", por ter sido aprovada na maior quantidade de escolas que participam da pesquisa geral. Tal coleção é organizada por gênero discursivo.

Para aprofundamento das discussões, foi decidido, no grupo de pesquisa, realizar as análises também em uma coleção organizada por tema, pois esse tipo de organização pode favorecer a presença de discussões de temáticas relativas aos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Frente a isso, buscou-se nas resenhas do Guia do PNLD identificar quais coleções teriam maior quantidade de unidades temáticas, o que, por hipótese, poderia indicar maior quantidade de temas discutidos. Diante disso, optamos pela coleção "Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização", pois, de acordo com o Guia, cada unidade desse livro explora dois textos referentes à mesma temática, presentes nas seções fixas de leitura "Texto 1" e "Texto 2", o que dobra as quantidades de textos lidos e debatidos pelos alunos em relação às outras duas coleções também organizadas por temáticas.

No quadro abaixo trazemos algumas informações específicas sobre cada uma das três coleções selecionadas:

2. Sistema do Material Didático/ Distribuição, contém os parâmetros para seleção e consulta.

Autor(es)	Título	Editora	Quantidade de páginas	Tipo de organização (temático ou por gênero?)
Ana Triconi; Terezinha Berti; Vera Marchezi Marisa Martins Sanchez	Ápis: letramento e alfabetização/ 1º ano	Ática	416	Organizada por gênero
	Ápis: letramento e alfabetização/ 2º ano		376	
	Ápis: letramento e alfabetização/ 3º ano		408	
Marisa Martins Sanchez	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 1º ano	Moderna	256	Organizada por tema
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 2º ano		255	
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 3º ano		399	
Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e alfabetização matemática/ 1º ano	FTD	272	Organizada por tema
	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 2º ano		286	
	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 3º ano		285	

Quadro 1. Dados gerais das coleções escolhidas

A coleção Ápis – Letramento e Alfabetização[3] está organizada em 3 volumes: o primeiro apresenta 26 unidades, identificadas com nomes de crianças, que contextualizam o estudo das letras do alfabeto; os outros 2 estão organizados em 12 unidades. Conforme descrito no Guia de Livros Didáticos sobre essa coleção, todos os volumes apresentam, em suas unidades, as seções: “Leitura”; “Interpretação do texto”; “Hora da diversão”; “Memória em jogo”; “Aí vem”; “Sugestões”; “Produção de texto”; “Prática de oralidade”; e “Hora de organizar o que estudamos”. Apenas no volume 1 temos também as seções: “Palavras em jogo”; e “Pesquisa de palavras”, enquanto nos outros dois volumes temos ainda a seção: “Língua: usos e reflexão”.

A coleção Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização[4] está organizada em 3 volumes de 9 unidades temáticas que possibilitam a articulação entre os diferentes eixos de ensino e abordam temas voltados ao universo infantil. Na descrição do Guia de LD dessa coleção, as unidades apresentam as seguintes seções: “Texto 1”; “Texto 2”; “Comunicação escrita”; “Comunicação oral”; e “Fazer arte”. Apenas no volume 1 temos as seções: “Para começar”; “Ouvir e escrever”; e “Brincar e aprender”. Nos outros dois volumes há as seções: “Para ler e escrever melhor”; e “Memória visual”.

3. ÁPIS – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO/ Editora Ática/Autores: Ana Trinconi; Terezinha Bertin; Vera Marchezi.
4. PROJETO BURITI: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO/ Editora Moderna/Autora: Marisa Martins Sanchez.

A coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo[5] é seriada, multidisciplinar, organizada por área do conhecimento e composta de onze volumes (do 1º ao 5º ano). As disciplinas foram agrupadas em dois segmentos, distribuídas por ano escolar, sendo A (1º, 2º e 3º anos) e B (4º e 5º anos), tendo o 1º ano um volume: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; o 2º e 3º ano com dois volumes: Letramento e Alfabetização, Geografia e História e Alfabetização Matemática e Ciências; e um livro unificado de Arte para os três anos (1º, 2º e 3º ano). No segmento B, os livros são para 4º e 5º anos, com dois volumes cada, sendo distribuídos da seguinte forma: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências. Para Arte há um único volume para os dois anos escolares. Para a análise, interessamo-nos pelos volumes que tratam especificamente de letramento e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presentes nos livros de 1º, 2º e 3º anos. Nessas obras foram analisadas apenas a parte que contém os fundamentos e orientações gerais aos professores e a parte destinada aos alunos referente ao componente curricular Língua Portuguesa.

De acordo com o Guia PNLD Campo, a coleção procura articular as diferentes disciplinas, bem como abordar as temáticas vivenciadas pela população campesina. Cada volume está estruturado em 4 unidades temáticas, sendo organizado com 2 capítulos cada, com seções específicas, variando conforme a unidade. As seções comuns aos três volumes são: “Leitura”; “De olho na escrita”; “Hora da história”; “Produção”; “Texto puxa texto”; “Vai e vem”; “Estudo da língua”. No livro do 1º ano, as seções “Dica de leitura” e “Estudo do texto” estão presentes em todas as quatro unidades, e a seção “Mural das vivências” apenas em duas unidades. Apenas no livro do 2º ano há a seção “Traçando letras”, apenas em uma unidade de um capítulo. Nos livros do 2º e 3º anos há a seção “Estudo da Língua”.

Após a escolha das coleções, foram tomadas as medidas para aquisição das obras, devidamente carimbadas com o selo do PNLD, especificamente os Manuais dos Professores referentes aos três anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Anos). Foram iniciadas, então, as análises, com base nos objetivos definidos e na categorização construída.

Para a realização das análises foram consideradas as categorias construídas com base nos dados de todos os subprojetos da pesquisa, os quais constituíram investigação de teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos e práticas docentes. As macrocategorias construídas foram: 1. Heterogeneidades sociais, econômicas; 2. Heterogeneidades relativas à Educação Especial; 3. Heterogeneidades de percurso escolar; 4. Heterogeneidades individuais. Neste subprojeto, serão discutidos os

5. Coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo - PNLD CAMPO 2016 - Escolas Públicas Rurais 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental - Editora FTD/ Autoras: Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança.

dados relativos às macrocategorias 1 e 4.

4 I RESULTADOS

Como anunciado anteriormente, neste estudo buscamos discutir sobre as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as diferenças individuais (heterogeneidades individuais) e a diversidade social (heterogeneidades sociais) nos livros didáticos destinados ao processo de alfabetização. Para dar conta desse objetivo, trataremos inicialmente dos dados relativos às heterogeneidades sociais; em um segundo tópico de resultados, trataremos dos dados referentes às heterogeneidades individuais; e nas considerações finais, apresentaremos reflexões sobre as relações entre essas duas macrocategorias de análise.

4.1 Como os livros didáticos abordam as heterogeneidades sociais, econômicas?

No Quadro 2, a seguir, são expostos os dados sobre as referências feitas a diferentes tipos de heterogeneidades sociais nas coleções analisadas. Para essa categorização, foram considerados tanto os tópicos dos manuais que eram comuns aos três volumes, em cada coleção, quanto os tópicos que tratavam de especificidades de cada volume, assim como as orientações que aparecem junto às atividades na parte em que os manuais reproduzem os livros dos alunos com as atividades.

Categorias	Ápis						Projeto Buriti						Novo Girassol						Total de livros
	Vol. 1		Vol. 2		Vol. 3		Vol. 1		Vol. 2		Vol. 3		Vol. 1		Vol. 2		Vol. 3		
	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E	
Diversidade (de modo geral)	X		X		X				X				X		X		X		7
Orientação sexual																			--
Religião					X				X		X	X							3
Classe social						X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	6
Geracional				X		X						X	X	X	X	X	X	X	6
Gênero						X		X		X	X		X		X		X	X	7
Étnico-racial		X			X	X			X		X		X	X	X	X	X	X	7
Região		X		X		X				X		X	X	X	X	X	X	X	8
Total de subcategorias contempladas	1	2	1	2	3	5	--	1	4	2	4	4	6	4	6	4	6	5	

Quadro 2 - Tipos de heterogeneidade contempladas nos livros didáticos

G: Comentários gerais, que contemplam diferentes tipos de heterogeneidades

E: Comentários ou atividades que contemplam um tipo específico de heterogeneidade

No Quadro 2 estão registrados em quais livros cada subcategoria relativa às heterogeneidades sociais foi identificada. Na primeira linha, estão indicados em quais livros são encontradas orientações gerais acerca da necessidade de considerar a diversidade no trabalho pedagógico. Nas demais linhas, estão as subcategorias. Nas colunas, é possível identificar, em relação a cada livro, se as subcategorias aparecem citadas em trechos que falam de modo geral dos diferentes tipos de heterogeneidade e se aparecem em trechos com reflexões especificas de cada uma delas. Para melhor discussão, cada subcategoria será exposta em tópico específico.

Recomendações gerais quanto à diversidade social

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é prescrito que é preciso

> fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2007, p. 33)

Focando também nos direitos humanos, Piovesan (2009, p. 295/296) alerta que tal tema está profundamente imbricado ao tema preconceito. Nas palavras da autora,

> ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do "eu" versus o "outro", em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o "outro" como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações-limite, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável [...]. Nesta direção merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância.

Atendendo de modo geral a tais proposições, as referências gerais ao trabalho com diversidade aparecem nas coleções analisadas. Comparando as quatro coleções, pode-se afirmar que a coleção Projeto Buriti foi a que destinou menor atenção a tal tema. Nos volumes 1 e 3 não foram encontradas orientações gerais relativas ao trabalho com diversidade social. No Volume 2, há uma proposta de atividade de preparação de uma campanha "De bem com todos" que engloba diferentes diversidades, sobretudo pela variação de pessoas nas imagens da página. A proposição da atividade é feita da seguinte maneira:

> Respeitar as pessoas, aceita-las como são, compreender que, de algum modo, somos todos diferentes... Assim, será possível construir um mundo mais justo e mais bonito. Você e os colegas vão preparar a campanha "***De bem com todos"*** para incentivar o respeito às diferenças. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 86)

Ainda no Volume 2, ao ser apresentada uma das unidades, também há referências gerais aos diferentes tipos de diversidade, como se vê no seguinte trecho:

> Perguntas na abertura da Unidade 3:
>
> O QUE EU VEJO
>
> Observe a imagem e converse com os colegas.
>
> - O que as meninas estão fazendo?
>
> - Por que elas estão nessa posição?
>
> - Em que lugar elas estão?
>
> O QUE EU SEI
>
> Agora, fale de você
>
> - Você se sente respeitado?
>
> - De que forma você respeita os outros?
>
> - Será que todos têm direito ao respeito? Por que alguns não são respeitados?
>
> (Professor)
>
> "A temática dessa unidade propõe a discussão sobre a diversidade, focando o respeito a todas as coisas, principalmente às diferenças, que podem ser sociais, físicas, políticas, religiosas, étnicas etc. Por meio dos gêneros poema e fábula, os alunos serão estimulados a debater o assunto. A atividade proposta pela seção "Fazer arte" tem o objetivo de conscientizá-los da necessidade de haver respeito entre as pessoas." (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 306)

Em outra atividade, também no Volume 2, as orientações gerais aparecem, como se pode observar no trecho a seguir:

> 5. Releia o desfecho da história "A raposa e a cegonha":
>
> - O que você achou desse desfecho? Fale aos colegas o que você pensa e ouça a opinião deles.
>
> - Invente outro desfecho para a fábula. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 67)
>
> (Professor)
>
> Aproveite a leitura da fábula e converse com os alunos sobre o respeito às diferenças. Todos os dias, convivemos com pessoas com características diferentes: físicas, culturais, sociais, religiosas, étnicas etc. Conhecer essas diferenças e promover ações que valorizem pode fazer parte do cotidiano escolar e ser foco do planejamento pedagógico. Permita que os alunos falem sobre o assunto e estimule-os a reconhecer o valor de suas características particulares. Observe a relação entre eles na sala de aula e procure esclarecer

> e evitar possíveis estereótipos, discriminações e preconceitos. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p.307).

No Volume 3 da Coleção Projeto Buriti as orientações gerais aparecem em duas situações. Uma delas é a seguinte sugestão de leitura:

> Orientações para a atividade da seção "Proposta de trabalho com leitura de livro": livro "Declaração universal do moleque invocado", de Fernando Bonassi. (p. 367)
>
> O livro de Bonassi é inspirado na ***Declaração dos Direitos da Criança,*** escrita em 20 de novembro de 1959. O autor cita dez princípios e todos eles devem ser respeitados:
>
> **1º princípio**
>
> Toda criança deve ter seus direitos atendidos, não importa sua cor, raça, religião, língua, se é menino ou menina, rico ou pobre. (...)
>
> **10º princípio**
>
> Toda criança deve ser defendida contra atos de discriminação racial ou religiosa e precisa crescer em um lugar que tenha paz e respeito entre as pessoas e os povos. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 245)

O outro trecho em que aparecem orientações gerais no Volume 3 da Coleção Projeto Buriti é de uma atividade, como se vê no trecho a seguir:

> Debatendo sobre direitos e deveres
>
> 1. Você e seus colegas vão debater sobre os direitos e os deveres dos alunos na escola.
>
> Para vocês, o que são direitos? E o que são deveres? Para que eles servem?
>
> 2. Pesquisem no site da escola ou conversem com o professor para descobrir quais são os direitos e os deveres dos alunos na escola.
>
> 3. Façam uma lista com o que vocês descobriram e pensem nas seguintes questões.
>
> Seus direitos são atendidos? Vocês cumprem seus deveres?
>
> Vocês concordam com os direitos e deveres que têm na escola? O que vocês mudariam? Essas regras ajudam a melhorar o convívio na escola?
>
> 4. Leiam estas regras importantes para a realização do debate.
>
> - O professor conduzirá o debate organizando a participação dos alunos e a discussão das ideias.
>
> - Todos os alunos devem participar, mas um por vez.
>
> - Cada aluno deve ouvir com atenção o colega que estiver falando e respeitar a opinião dele, mesmo que não concorde com ela.
>
> - Para falar, levante a mão e espere a autorização do professor. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 177)

Orientações ao professor

box “Educação em valores”.

Educação em valores

Direitos e deveres da criança

Desde que nascem, todas as crianças são consideradas cidadãs e devem participar da vida em sociedade. Ter direitos e deveres não se restringe às pessoas que atingiram a maioridade. De acordo com a Constituição brasileira, as crianças, justamente por serem pequenas, são amparadas pela legislação Refletir em sala de aula sobre os direitos e deveres da criança – que, por exemplo, não pode ser discriminada por sua raça, cor, religião, origem social ou qualquer outra condição -, ajudando os alunos a conviver e a resolver conflitos, é tarefa fundamental para formar cidadãos capazes de agir de modo mais ético, justo e igualitário. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 362-363)

Tais referências gerais indicam uma orientação ampla de combate aos preconceitos, com indicação dos tipos de heterogeneidade contemplados: físicas, culturais, sociais, religiosas, étnicas.

A coleção “Ápis” também faz algumas recomendações gerais relativas à necessidade de considerar a diversidade humana. No trecho a seguir o foco é na variedade de práticas culturais, o que implica, de modo implícito, diversidade de grupos sociais:

As práticas sociais têm sua gênese em práticas culturais que não podem ser ignoradas pela escola sob o risco de alienar o processo educativo da sociedade em que o cidadão está inserido. A leitura e a escrita também são frutos dessas práticas e por isso é preciso pensar sobre a alfabetização numa dimensão mais ampla do que o processo específico de apropriação do sistema alfabético (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 343; Vol. 2, p. 311; Vol., 3, p. 335)

Além da reflexão acerca da diversidade de práticas culturais, também há trechos que apresentam recomendações gerais com indicação de alguns tipos de heterogeneidade, como o exposto a seguir:

V. Estrutura específica do volume do 3º ano

3. Orientações específicas e complementarem para cada unidade

Unidade 5 – fábula

Orientações complementares:

2. Transversalidade e interdisciplinaridade

- Mediar uma conversa sobre o tema “As aparências enganam” para que os alunos avaliem como o julgamento precipitado pode ser motivado pelo preconceito.

- Enfatizar o risco de se cometer injustiça quando fazemos um julgamento precipitado e/ou discriminatório.

- Estimular o relato de fatos reais, comuns em notícias veiculadas pela

> imprensa, que demonstram esse perigo, principalmente na sociedade brasileira, caracterizada pela diversidade de etnias, de culturas, de origem, de profissões, de religiões, de opiniões, etc. Essas questões podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar com Geografia e História por meio de discussões a respeito das diversas culturas que estão na base da formação do povo brasileiro. (Coleção Ápis, p. 378)

Assim como ocorreu com as outras duas coleções, também foram encontradas recomendações gerais para a consideração das diversidades sociais na Coleção Novo Girassol, como se pode ver no seguinte trecho:

> Primeiramente, é importante que o docente conheça os princípios e as finalidades da Educação do Campo definidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004) e que seja comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, em que: (...)
>
> - se fortaleçam novos valores de respeito, igualdade e dignidade entre as diferentes gerações e etnias, estimulando o amor pela terra como fonte geradora de vida; (...)
>
> - as especificidades de grupos humanos como os assalariados, agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas sejam consideradas na elaboração nos planos de ensino e de aula; (...)
>
> - se valorize os saberes dos diferentes sujeitos, como crianças, jovens, adultos, idosos, enfim, homens e mulheres que lutam e buscam uma educação de qualidade e igualitária. "
>
> As escolas do campo precisam de um educador que seja: (...)
>
> - conhecedor das peculiaridades culturais, sociais, econômicas e políticas do campo. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 199; Vol. 2, p. 199; Vol. 3, p. 199)

Além da recomendação geral, foi identificada, no Volume 3 da coleção Novo Girassol, uma atividade que parte de uma imagem na qual se mostra a diversidade de crianças quanto à etnia, ao gênero e à região, com perguntas genéricas:

> Na sua opinião, todas as crianças vivem da mesma maneira?
>
> Do que você acha que uma criança precisa para viver? (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 7)

Os trechos acima citados evidenciam que as heterogeneidades foram de algum modo tratadas nas coleções analisadas, sobretudo na Coleção Novo Girassol, como princípios gerais para todos os volumes. A coleção Ápis também apresenta princípios gerais, mas são mais inespecíficas, sem citação dos tipos de heterogeneidade, com exceção do Volume 3, que indica vários tipos. Já em relação à Coleção Projeto Buriti tais princípios gerais aparecem apenas no Volume 2, em decorrência da temática geral de uma unidade.

Além de buscarmos os trechos do Manual do Professor que falavam do trabalho com

heterogeneidade como princípio geral, nos dedicamos a identificar orientações ou atividades específicas em relação a cada tipo de heterogeneidade. Os dados evidenciaram que, em alguns livros, ocorriam apenas orientações muito gerais, que nem sempre colaboram para uma formação humana mais crítica. A seguir, tal conclusão será evidenciada por meio das análises mais detalhadas de cada subcategoria.

Orientação sexual

Um ponto de destaque nos dados relativos às heterogeneidades sociais é que nenhuma coleção fez referências à heterogeneidade quanto à orientação sexual. Não se encontra nenhum comentário que estabeleça uma tomada de posição quanto à homofobia, que é uma das formas mais violentas de preconceito no contexto atual. Tal dado é preocupante, pois já existem princípios em documentos oficiais que estabelecem a necessidade de abordagem desse tema.

Em artigo sobre diversidade e homofobia na escola, Pereira e Bahia (2011) fazem um levantamento sobre diversos documentos oficiais que garantem o direito às diferentes orientações sexuais e à necessidade do combate ao preconceito. Segundo esses autores,

> percebe-se que existe uma quantidade considerável de instrumentos normativos (internacionais e nacionais), além de pesquisas e trabalhos sobre o papel dos professores relativamente à Educação Sexual na Escola, porém observa-se que são escassas as escolas que abarcam explicitamente esta temática nas suas práticas pedagógicas. Quando tocam no tema, boa parte se limita a ações informativas a cargo de diversos profissionais, como se fosse suficiente para elucidar as interrogações confrontadas com a sexualidade humana e as suas variadas expressões. Por todo o exposto, percebe-se que isso não é suficiente se se quer superar o quadro social sexista, homofóbico e misógino que vivenciamos. (PEREIRA, BAHIA, 2011, p. 68)

A esse respeito, Pereira e Bahia (2011) alertam que o discurso da tolerância não contribui para o combate ao preconceito e à garantia de direitos. Eles afirmam que

> importa perceber que o que se propõe aqui não é mera tolerância, mas reconhecimento, é dizer, não basta aqui que a escola suporte este aluno (pseudo) diferente, mas sim que efetiva e positivamente o reconheça, em sua identidade, em sua diferença. De forma que a tolerância que imponha que o homossexual não incomode os outros, ou seja, desde que "não pareça ser"9 também é uma forma de violência, já que, se não se permite ser, logo, todos os demais direitos fundamentais estão comprometidos. (PEREIRA, BAHIA, 2011, p.61)

Religião

Outro destaque que pode ser feito é a ausência de orientações mais específicas nas coleções acerca da heterogeneidade religiosa. Foram encontradas apenas poucas referências a tal tipo de diversidade, que ocorreram em trechos de orientações gerais, que falavam de diferentes tipos de diversidade, expostos no primeiro tópico de análises deste capítulo. Uma das referências está presente na coleção Ápis, ao abordar uma unidade do Volume 3; outra, na coleção Projeto Buriti, em trecho relativo ao Volume 2; além de outros dois no Volume 3 da coleção Projeto Buriti, tal como foi exposto anteriormente.

Além das referências gerais, foi identificada no Volume 3 da coleção Projeto Buriti uma sugestão de leitura que pode propiciar reflexões sobre diversidade religiosa: "Meu vô Apolinário", de Daniel Mundukuru. Não há, no entanto, nenhuma proposta de reflexão, ficando a cargo do(a) professor(a) a exploração do texto.

Questões religiosas são, muitas vezes, focos de tensão no espaço escolar e em outros espaços sociais, sendo necessário integrar o conjunto de temáticas do currículo. Segundo Miranda (2000), não é suficiente garantir a não doutrinação religiosa. É necessário também garantir todos os direitos decorrentes das opções religiosas. A autora afirma que

> a liberdade religiosa não consiste apenas em o Estado a ninguém impor qualquer religião ou a ninguém impedir de professar determinada crença. Consiste ainda, por um lado, em o Estado permitir ou propiciar a quem seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis. (MIRANDA, 2000, s/p.)

Tal constatação remete à necessidade de contemplar no cotidiano escolar temáticas religiosas, considerando a defesa da diversidade e a não doutrinação, assim como o combate aos preconceitos, considerando-se que a liberdade religiosa impacta outros direitos, como locomoção, expressão, integridade física, trabalho etc. Como já foi dito, não há abordagem dessa temática nas coleções, havendo apenas uma referência pontual a essa heterogeneidade no Volume 3 da coleção Ápis.

Classe social

Os dados discutidos até aqui mostram que, apesar de haver referências gerais a algumas heterogeneidades, há poucas atividades que favoreçam reflexões mais específicas sobre os tipos de heterogeneidade nas coleções. Um dado em relação a esta categoria – classe social – é que há trechos em que é utilizada a expressão "grupo social". Tal expressão pode conter o pertencimento a uma classe social, mas optamos por não enquadrar nessa categoria, pois é uma expressão muito abrangente. Optamos por inserir

tais trechos apenas na categoria de comentários gerais.

Na coleção Projeto Buriti, como já foi exposto anteriormente, há trechos com referências gerais a vários tipos de heterogeneidade, incluindo as de classe social, nos Volumes 2 e 3. No Volume 3, além das orientações gerais, há uma atividade que pode colaborar para a discussão sobre o tema. No entanto, a atividade proposta não explicita tal aspecto, como se vê a seguir.

> 5º Agora leia um texto de Daniel Mundukuru.
>
> (trecho do texto)
>
> "Aos sete anos (1971) entrei na Escola Salesiana do Trabalho, de onde só saí quando concluí o primeiro grau (1979). [...] lá desenvolvi um grande amor às crianças pobres e marginalizadas, uma vez que minha família vivia em situação econômica muito delicada e eu precisei trabalhar desde cedo [...]".
>
> [...] Circule no texto as expressões que marcam o tempo dos acontecimentos. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 102)

No Manual do Professor da coleção Ápis, em relação à heterogeneidade de classe social, há uma referência no texto de fundamentos do Volume 3, a mesma que já transcrevemos anteriormente. Além da referência geral na parte de fundamentos, a heterogeneidade de classe social é contemplada na parte em que o Livro do Aluno do Volume 3 é reproduzido com comentários específicos das atividades. São poucas situações em que classe social pode ser objeto de reflexão. Para ilustrar, transcrevemos uma proposição de conversa em que é dito que é preciso ajudar as pessoas "mais carentes":

> 1. Conversa em jogo
>
> Modos de viver e conviver
>
> Depois de ouvir os relatos de cada um, conversem: Há muitas diferenças no modo de viver de cada um? como devemos agir diante das diferenças entre as pessoas?
>
> Prof., este é um momento para refletir sobre a diversidade regional, cultural e social. É fundamental que reflitam também sobre o respeito que se deve ter por essas diferenças e quanto é necessário que as pessoas se preocupem e ajudem os que têm uma condição mais carente. é bom que conversem sobre as dificuldades de acesso a sistemas médicos, a livros, etc. (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 252)

Na coleção Novo Girassol, comentários relativos à heterogeneidade de classe social aparecem nos três volumes. Inicialmente, há referência no tópico que trata dos fundamentos da coleção, já expostos anteriormente. Depois, no tópico que trata sobre o ensino da oralidade também há uma recomendação de mediação sensível às diferenças socioeconômicas, como se observa em:

> Outro aspecto relevante no trabalho com as práticas de escuta e produção de textos orais relaciona-se à diversidade linguística que pode estar presente na sala de aula. É provável que alunos, professores e funcionários da escola se expressem em variedades linguísticas diferentes, quer motivadas por fatores regionais, **quer por fatores socioeconômicos**. (...) O que determina como se deve falar – qual variedade empregar – é a situação de comunicação, considerados os interlocutores, os objetivos e o lugar social em que ela se dá. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 211)

Além da referência comum aos três volumes, há, no Volume 1, trecho que remete à discussão sobre classe social na parte de reprodução do Livro do Aluno, mas é uma orientação muito pontual.

Há, ainda, na coleção Ápis, um tratamento desse tipo de heterogeneidade em uma concepção mais assistencialista, que associa os grupos de nível socioeconômico mais baixos com pessoas carentes, remetendo à construção de estereótipos que vinculam a pobreza à ideia de falta "difusa". Ao utilizar o termo "carente", mobilizam-se preconceitos de que a pessoa pobre não tem o que partilhar, ou seja, alguém que é aquém das pessoas não carentes, tal como é alertado em matéria jornalística de *Lucas Veloso (2016):*

> "Carente" é um termo vago e precisa de complemento. As pessoas não são carentes por serem pobres, esse é o erro. Por exemplo, usar no texto que, certas regiões são carentes de serviços públicos, carentes de atenção do estado, carentes de escolas, dentre outras coisas, está correto. O que não está valendo é a generalização.
>
> Os moradores das periferias estão produzindo conhecimento e experiências, e é só ter sensibilidade, empatia e um outro olhar jornalístico para perceber ali no cotidiano um contra discurso de carência. É na potencialidade das periferias que sai a resposta para os 'carentes' das manchetes.

Como fica evidenciado nos dados, classe social é um tipo de heterogeneidade que é referenciada em duas das três coleções. No entanto, poucas atividades propostas nos livros dos alunos remetem a tal discussão, o que não contribui para que as crianças entendam que diferenças quanto à moradia, atendimento à saúde, à educação, alimentação, dentre outras são consequências das desigualdades sociais.

Geracional

Além da diversidade religiosa, a geracional também aparece de modo muito pouco recorrente. Na coleção Projeto Buriti, Volume 3, há atividades que podem ilustrar potencialidade para o trabalho com a diversidade geracional, como exemplificado a seguir:

> **Educação em valores: respeito aos idosos.**
>
> "Todos nós tínhamos que fazer um respeitoso silêncio quando algum adulto,

especialmente se fosse já avô ou avó, falava."

- Você costuma ouvir com respeito o que as pessoas mais velhas, especialmente as idosas, têm a dizer?

- Em sua opinião, o que as pessoas mais velhas podem ensinar a você?

Atualmente, os idosos recebem o respeito que merecem? Explique. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 41)

Orientações ao professor

Educação em valores

Respeito aos idosos

Aproveite a leitura do conto para explicar aos alunos o valor que os idosos têm em uma sociedade, pois constituem fonte de transmissão de cultura aos mais jovens. Converse com a classe a respeito do Estatuto do Idoso, aprovado em outubro de 2003 pelo senado brasileiro. Se achar adequado, leia para eles dois parágrafos do Capítulo II, Artigo 10º, que explicita o direito dos idosos à liberdade, ao respeito e à dignidade [...]. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 33)

Na coleção Ápis, Volumes 2 e 3, há duas atividades que favorecem a valorização e interação entre gerações, como o exemplo a seguir:

Prof., solicitar aos alunos que peçam aos pais, avós ou a algum adulto que contém uma fábula para eles. Esse é um bom momento para que os alunos percebam como uma história passa de geração a geração. (Coleção Ápis, Vol. 2, p. 207)

Quanto à coleção Novo Girassol, esse tipo de heterogeneidade aparece inicialmente em um tópico de fundamentação geral no Manual do Professor, já exposto anteriormente. Nos trechos já citados, há recomendação de respeito a pessoas de diferentes gerações, assim como valorização de saberes de pessoas de diferentes faixas etárias. Esse é um tipo de heterogeneidade que impacta relações em diversos espaços sociais, incluindo as relações familiares. Esses impactos decorrem do fato, como é discutido por Manheim (1993) e problematizado por Colet (2016), de que

uma geração pode ser compreendida como parte do processo histórico que indivíduos com idades próximas ou semelhantes compartilham e a potencialidade de presenciar os mesmos acontecimentos, vivenciar experiências e processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante (MANNHEIM, 1993)

Refletir sobre a diversidade geracional é uma forma de incentivar os estudantes a entenderem que diferentes modos de ver a realidade, resultantes das diferentes experiências, podem favorecer a ampliação de conhecimentos e de modos de interpretar a sociedade. Além disso, favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito aos idosos e de cuidados, quando necessário.

Na coleção Novo Girassol, além de aparecer no trecho acima indicado, também aparecem nos três volumes orientações aos professores em atividades que remetem às relações entre netos e avós, como está exemplificado a seguir:

> Entreviste seu avô, sua avó ou uma pessoa mais velha da sua família para saber como ela se divertia quando era criança. (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 38)

Gênero

A diversidade de gênero aparece nos comentários gerais em duas coleções: Projeto Buriti (Volume 3) e Novo Girassol (todos os volumes).

Na coleção Novo Girassol há, no Volume 3, além das orientações gerais já transcritas anteriormente, uma atividade em que é apresentada uma imagem com meninas e meninos de diferentes etnias e regiões e é sugerido que conversem sobre se todas as crianças vivem da mesma maneira (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 7). Tal atividade pode favorecer reflexões sobre diversidade étnica e sobre relações de gênero. No entanto, para que tal tema seja mobilizado, é preciso que o(a) docente introduza a discussão, pois do modo como está exposto no livro pode suscitar apenas uma discussão sobre questões biológicas de sexo, e não as discussões de gênero.

Na coleção Ápis, a questão de gênero aparece em uma atividade sobre variação linguística, sem proposição de reflexão sobre a importância de discutir a variação linguística de modo geral e nem as variações decorrentes do pertencimento aos diferentes grupos sociais. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

> Prof., comentar com os alunos que as gírias variam muito de acordo com a época, lugar e grupo social. Assim, gírias usadas pelas crianças de uma cidade podem não ser compreendidas por crianças de outras cidades ou regiões, e assim por diante. Há gírias específicas de alguns grupos sociais, isto é, expressões típicas do falar de alguns profissionais, de pessoas de idades semelhantes, de grupos de mesmo gênero, entre outros. (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 94)

Na coleção Projeto Buriti, há atividades que remetem à discussão sobre gênero. No entanto, não há reflexão crítica que promova o princípio da igualdade de gênero, tal como exemplificado a seguir:

> 3. Converse com meninas e meninos de sua classe.
>
> Pergunte a eles qual é o brinquedo de que mais gostam e registre nos quadros abaixo.
>
> Nome do colega:

Brinquedo preferido:

4. Anote o nome dos brinquedos campeões em sua classe.

Brinquedo preferido dos meninos.

Brinquedo preferido das meninas. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 34).

Orientações e subsídios ao professor:

- Organize a classe em grupos de quatro alunos e proponha que falem sobre suas preferências.
- Proponha que, após a conversa sobre os brinquedos prediletos, escrevam o nome do brinquedo predileto.
- Favoreça a troca de informações: cada um pode ajudar o colega ditando as letras que compõem o próprio nome. Estimule-os a consultar a lista de palavras da atividade 1 para a escrita do nome do brinquedo predileto.
- Estimule a escrita do nome dos brinquedos respeitando a hipótese de escrita de cada um para esse registro.
- Faça uma tabulação dos resultados (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 299).

A pouca recorrência a temas relativos às relações de gênero nas coleções, assim como os modos pouco críticos como as atividades são propostas sugerem que as questões relativas à violência contra a mulher e à mulher transgênero não mobilizam os autores a buscarem formas de promover uma educação para a igualdades de gêneros. Tal dado é grave porque, a violência contra a mulher

> refere-se a situações diversas quanto aos atos e comportamentos cometidos: violência física, assassinatos, violência sexual e psicológica cometida por parceiros (íntimos ou não), estupro, abuso sexual de meninas, assédio sexual e moral (no trabalho ou não), abusos emocionais, espancamentos, compelir a pânico, aterrorizar, prostituição forçada, coerção à pornografia, o tráfico de mulheres, o turismo sexual, a violência étnica e racial, a violência cometida pelo Estado, por ação ou omissão, a mutilação genital, a violência e os assassinatos ligados ao dote, violação conjugal, violência tolerada perpetrada pelo Estado.
>
> A violência contra a mulher inclui, ainda, por referência ao âmbito da vida familiar, além das agressões e abusos já discriminados, impedimentos ao trabalho ou estudo, recusa de apoio financeiro para a lida doméstica, controle dos bens do casal e/ou dos bens da mulher, exclusivamente, pelos homens da casa, ameaças de expulsão da casa e perda de bens, como forma de "educar" ou punir por comportamentos que a mulher tenha adotado. (MOTA, MAGALHÃES e SANTANA, 2019, p. 59)

Frente à grande diversidade de ações que impactam negativamente a vida de mulheres no mundo, a educação relativa às questões de gênero precisam ser um dos focos prioritários nas escolas. Os livros didáticos analisados, no entanto, não abordam tal tema

suficientemente. Como foi dito, duas coleções não agregam nenhuma discussão sobre tais questões, e a coleção do campo – Coleção Novo Girassol – aborda essas questões de maneira ainda insuficiente.

Étnico-racial

A heterogeneidade étnico-racial também é pouco recorrente nas coleções analisadas, embora esteja presente nas três coleções.

Na coleção Projeto Buriti aparece em um trecho geral, já citado anteriormente. Além dele, há, no Volume 3, textos que podem favorecer a valorização das comunidades indígenas, como exemplificado a seguir:

> Trecho do conto de memórias "Brincar para aprender", de Daniel Mundukuru:
>
> "Na aldeia, acordamos sempre muito cedo. É costume. Faz parte do nosso jeito". (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 38-39)

> Orientações ao professor
>
> No conto de Daniel Mundukuru, a descrição do modo de viver de adultos e crianças de sua infância constitui a alma da narrativa e transmite a força dos valores do seu povo. (...)
>
> Daniel Mundukuru, por exemplo, ao escrever suas memórias, retrata a cultura de seu povo, revelando os hábitos cotidianos da aldeia em que ele vivia, assim como as diferentes formas de transmissão de conhecimento adotadas pelos indígenas. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 302)

Nesse conto, o autor indígena narra suas lembranças de infância na aldeia onde morava. Em alguns trechos do texto, fala de costumes indígenas.

Em relação à coleção Ápis, em seus três volumes há diversidade étnica nas imagens, mas não há favorecimento de discussões sobre temas que remetam à valorização dessa diversidade ou ao combate ao preconceito. Além das imagens, há, no Volume 1 da coleção Ápis (p. 260), indicação de leitura de uma reportagem sobre as crianças de uma aldeia, em que há valorização de seus costumes, mas não há indicação de questões para debate sobre o texto. No Volume 3, há trechos que remetem a questões étnicas. Um deles já foi apresentado anteriormente, por citar, na mesma orientação, diversos tipos de heterogeneidade. No outro, há reportagens que abordam a diversidade étnica de muitas famílias que vivem no Brasil.

Assim como a coleção Ápis, a coleção Novo Girassol tem diversidade étnica representada nas imagens dos seus três volumes. Além disso, há, nas "orientações para o educador", referência, em partes comuns aos três volumes, a questões étnicas, como se

vê a seguir:

> É preciso uma articulação maior entre a escola e a comunidade em que está inserida, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo, para que os sujeitos dessa educação sejam os muitos povos do campo, organizados em acampamentos, assentamentos, agrovilas, comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, quilombos e outros espaços sociais. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 198)

Ainda em relação à coleção Novo Girassol, há uma atividade no Volume 1 que trata de comunidades indígenas, e uma no Volume 2 que aborda o tema diversidade de modo abrangente na discussão sobre a história dos Três Patinhos. No entanto, a imagem induz à reflexão sobre cor, pois retrata a mãe pata (branca), três patinhos amarelos com expressão de susto e um patinho cinza nascendo:

> 1. A cena a seguir ilustra o trecho de uma história. Que história é essa? (imagem da história do Patinho feio nascendo)
>
> - Comente com os seus colegas:
>
> O que você vê na cena?
>
> Como é o patinho que nasceu?
>
> Se você acha que ele é feio ou apenas diferente.
>
> O que você acha que vai acontecer com esse patinho tão diferente.
>
> Acompanhe a leitura do professor e veja se o que você pensou se confirma. (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 21)

Os dados relativos ao tratamento da diversidade étnica, como ocorreu com as demais, evidencia que não há suficiência de reflexões para os professores, nem de atividades para os alunos, que favoreçam uma formação humana mais crítica. Tal fato é preocupante e pode decorrer de uma falsa concepção de que vivemos em um país onde o preconceito não existe, ou de que ele é pontual. Tal tema é discutido por Pereira (2001), que problematiza diferentes tipos de racismo e o papel da escola em relação a tal problema social. Ao falar do Brasil, ele conclui que

> países há, como o Brasil, onde o racismo é difuso e não explicitado; ora se manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo, embora haja também setores sociais preocupados em desnudar o avesso desse código que insiste em esconder a desigualdade debaixo da diversidade. É esse o código das ambiguidades que impede as vítimas de racismo de se situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseios ou exigências. Ele é simplesmente desorientador. Tal ambiguidade decorre da própria dificuldade em se conceituar o que é racismo e da confusão deste com o classismo. (PEREIRA, 2001, p. 173)

Nesse mesmo artigo, Pereira (2001) discorre sobre diferentes papéis da escola frente ao racismo. Para tal, busca delimitar conceitos fundantes da discussão:

> Esse complexo abrange desde predisposição psicológica para a ação social, que são atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao "outro" racial (preconceito), que poderão ou não ser verbalizadas, passa pela ação ou comportamento social real que cerceia ou mesmo impede o "outro" de ampliar seus espaços sociais (discriminação), chegando até a confiná-lo a espaços físicos, com limites bem definidos (segregação). (PEREIRA, 2001, p. 174)

Reconhecendo a complexidade das ações necessárias ao combate ao racismo e à garantia de direitos de todos os grupos étnicos, propomos ser indispensáveis, desde o início da escolarização, vivências de situações que formem os estudantes, fortalecendo identidades, combatendo preconceitos e garantindo equidade, para favorecimento das aprendizagens. Os livros didáticos, como já exposto, não contribuem suficientemente para tal propósito.

Região

Por fim, o último tipo de heterogeneidade social que compõe esse conjunto investigado – a diversidade regional – foi o que mais apareceu nas orientações aos professores, no entanto, o foco predominante foi do respeito às variantes linguísticas.

Na coleção Projeto Buriti, há imagens diversificadas, contemplando a variação regional. No entanto, há poucas reflexões acerca da diversidade cultural das regiões brasileiras ou das relações entre campo e cidade. No Volume 2, há uma breve referência ao trabalho com a variação linguística quanto ao fator regional, mas no Volume 3, a variação linguística é abordada de modo muito frequente, como pode ser ilustrado pelo exemplo a seguir:

> 1º Como você pronuncia a letra l no final das palavras? (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 19)
>
> (Professor)
>
> "Comente com os alunos que, em alguns lugares do Brasil, como o Rio Grande do Sul, há uma diferença bem marcada na pronúncia dessas letras, sendo o L mais bem articulado (a língua bate na parte posterior dos dentes)". (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 292)

No Volume 2 da coleção Projeto Buriti, a diversidade regional é tratada apenas quanto à variação linguística, embora tenha sido encontrado um texto que propiciaria a reflexão sobre a diversidade entre campo e cidade. Há um poema em que a narradora é

uma criança que tem uma avó no campo e uma na cidade (p. 74 a 76). Apesar de o texto propiciar tal reflexão, não há orientações para tal tipo de discussão.

Já no Volume 3, há outras temáticas que favorecem reflexões sobre diversidade regional. Há, por exemplo, um texto em que Rachel de Queiroz conta, em onze histórias, a sua infância no Ceará. Ela fala das festas de São João, do palhaço chamado Capote, que ensinou truques mágicos para as crianças, e de tantas outras lembranças no Nordeste brasileiro (p. 244).

Na coleção Ápis, os diferentes trechos que tratam da variedade regional têm como foco prioritário o trabalho com variação linguística, como no exemplo a seguir:

> Combater o preconceito linguístico e ressaltar que os usos sempre dependem do meio e das condições do falante. É uma oportunidade de integrar a temática da leitura no âmbito de temas mais abrangentes, como convivência, **respeito às diferenças e às situações próprias de cada região e reconhecimento de espaços sociais diversificados.** (Coleção Ápis, Vol. 2, p.352)

Além das orientações mais gerais, a questão da variação linguística regional também aparece em atividades, como no exemplo a seguir:

> Rita se irrita com ratos. Na casa dela, só vemos cão e gato. Ela cuida bem de seus animais de estimação. Veja o cartaz que ela trouxe para a sala de aula
>
> Prof. (...) Dependendo da região ou da idade, o som /r/ brando confunde-se com o som /l/, por terem o mesmo ponto de articulação (por exemplo, laranja/ raranja/lalanja). Além disso, o som /r/ sofre fortes influências regionais (por exemplo: cardo em vez de caldo, pranta em vez de planta ou crima no lugar de clima). É importante apresentar a variedade-padrão, mas respeitar o uso das variedades regionais) (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 207)
>
> É importante levar os alunos a respeitar as variedades regionais e trabalhar com eles essas diferenças por meio de listagens comparativas (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 404)

Outros aspectos relativos à diversidade regional só apareceram no Volume 3 da coleção Ápis, como o exemplo a seguir:

> 3. Orientações específicas e complementares para cada unidade
>
> Unidade 11 – Reportagem
>
> Orientações complementares:
>
> [...]
>
> 2. Transversalidade e Interdisciplinaridade
>
> Tomando por núcleo a vida das crianças no Brasil, dentro da **diversidade sociocultural** do ponto de vista educacional, a reportagem facilita o intercâmbio de informações dos alunos leitores com as crianças da reportagem. É o que os PCN recomendam como prática relacionada ao tema

> transversal pluralidade cultural: “Recomenda-se enfaticamente que esses conteúdos sejam trabalhados por meio do intercâmbio com outras crianças, tanto da mesma classe ou escola quanto de outras, e mesmo de diferentes cidades ou estados, por correspondência, privilegiando a transversalização com conteúdos de Língua Portuguesa, no que se refere à expressão, e com História e Geografia, na contextualização dos contatos estabelecidos” (PCN, vol.10, Pluralidade cultural e orientação Sexual, MEC, 1997, p.66).

As análises dos dados da coleção Ápis mostram que a diversidade regional foi a mais contemplada na coleção. No entanto, nos Volumes 1 e 2 o foco recai apenas sobre variação linguística, em uma perspectiva de respeito aos diferentes modos de falar. Apenas no Volume 3 há uma discussão mais abrangente, que pode favorecer a reflexão sobre a cultura, o estilo de vida entre os diferentes grupos sociais.

Na coleção Novo Girassol, a heterogeneidade de regiões é recorrente. Logo na Apresentação da coleção, a destinação do material já justifica tal opção:

> Essa coleção nasceu inspirada na iniciativa do Ministério da Educação (MEC) de ofertar às escolas do campo livros didáticos que dialoguem com os princípios e as finalidades das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2004). (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 199)

O livro foi submetido ao Edital do PNLD Campo, que tem como um dos critérios o atendimento às especificidades da educação do campo. Desse modo, o princípio é explicitado da seguinte maneira:

> Buscando respeitar os múltiplos campos espalhados pelo território brasileiro, a coleção privilegia a valorização dos saberes e fazeres do campo, reforçando a identidade cultural das diversas gentes que compõem o campo brasileiro. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2, 3, p. 200)

No trecho já exposto anteriormente, que cita diferentes tipos de heterogeneidade, a referência ao campo é clara. Assim como na coleção Ápis, também há atenção especial ao trabalho de reflexão sobre variação linguística, como é ilustrado a seguir:

> Outro aspecto relevante no trabalho com as práticas de escuta e produção de textos orais relaciona-se à diversidade linguística que pode estar presente na sala de aula. É provável que alunos, professores e funcionários da escola se expressem em variedades linguísticas diferentes, quer motivadas por fatores regionais, quer por fatores socioeconômicos. (...) O que determina como se deve falar – qual variedade empregar – é a situação de comunicação, considerados os interlocutores, os objetivos e o lugar social em que ela se dá. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2, 3, p. 211)

Diferentemente da coleção Ápis, há, na coleção Novo Girassol, várias propostas que buscam levar as crianças a conhecerem a região onde moram, a valorizá-la e a aprender sobre as atividades econômicas e culturais. Em muitos trechos, ressalta-se a diversidade

de “campos”, como está ilustrado a seguir:

> É comum, nas pequenas propriedades brasileiras, a criação de gado para produção de leite, para o consumo familiar e também para a fabricação caseira de alguns produtos derivados do leite. Pergunte às pessoas da sua família que cuidados de higiene devem ser tomados ao ordenhar a vaca. O professor vai combinar o dia para você contar o que aprendeu e ouvir o que seus colegas têm a dizer. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 78)

No exemplo acima, a atividade promove reflexões sobre a região onde as crianças residem, considerando os aspectos do trabalho e produção de insumos, mas há também algumas propostas de evidenciar que existem diferenças culturais entre as regiões do Brasil, como ilustrado a seguir:

> 2. Responda oralmente:
>
> **a. o que você sabe sobre a festa do boi?**
>
> b. Nas festas, por que o andar do boi é considerado desengonçado?
>
> 3. Relacione o estado brasileiro com o nome da festa do boi.
>
> Coluna 1
>
> a. Pernambuco e Rio Grande do Norte
>
> b. Pará e Amazonas
>
> c. Minas Gerais
>
> d. Espírito Santos
>
> e. Santa Catarina
>
> f. Piauí
>
> g. Ceará
>
> Coluna 2
>
> Boi de mamão
>
> boi – Jardineiro
>
> Boi de Janeiro
>
> Boi- Pintadinho
>
> Bumba Meu boi
>
> Boi-Bumbá
>
> Boi-Calemba
>
> 4. Responda:
>
> a. Na sua região, existe alguma festa com boi? Como é chamada?
>
> b. E em que época do ano ela é comemorada? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 70)

Outro tipo de abordagem da questão do campo centra na reflexão sobre problemas de quem vive no campo, como o exemplo abaixo:

> Muitos são os problemas ligados ao ambiente: desmatamento, poluição de rios, queimadas, caça e captura de animais silvestres. Você e seus colegas vão discutir qual é o maior problema ambiental do lugar onde vocês vivem e escrever uma carta coletiva para a Secretaria do Meio Ambiente mais próxima.
>
> A carta a seguir foi escrita, por motivos semelhantes, pelos alunos da escola Pedra Branca. Ela pode dar pistas para a produção de vocês. (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 41)

Além de ter algumas atividades de reflexão sobre questões regionais, há textos que não abordam diretamente o tema, mas retratam alguns aspectos da realidade campesina, tal como transcrito a seguir:

> Atividade 1:
>
> A canção abaixo fala de animais criados em um sítio. Cante-a com seus colegas e o professor. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 73)

Enfim...

Em suma, pode-se concluir que, de modo geral, o tratamento de temáticas relevantes para a formação humana das crianças é insuficiente nas coleções em quase todos os tipos de heterogeneidade. A coleção Novo Girassol é a que tem maior variedade de atividades e reflexões sobre heterogeneidades sociais, mas, ainda assim, não favorece reflexões sobre aspectos importantes da diversidade humana.

Apesar da insuficiência, foram transcritos trechos dos livros que mostram orientações aos professores e atividades para os estudantes que podem colaborar para que tais temáticas sejam abordadas. As estratégias de abordagem desse tema são centradas em atividades de conversa, discussão a partir de uma questão, uma imagem ou um texto, não havendo propostas de maior aprofundamento para abordagem dos temas. Não foram encontradas sequências didáticas com culminâncias que demandassem das crianças algum produto ou ação junto à comunidade escolar, familiar ou do bairro.

Outro aspecto a ser destacado é que não há, nas coleções, reflexões no Manual do Professor acerca das implicações e impactos de aspectos relacionados às heterogeneidades sociais sobre os níveis de conhecimento das crianças. Ou seja, não há discussão acerca dos impactos negativos de atitudes de discriminação, condições de acesso e permanência na escola, autoimagem dos aprendizes e os desempenhos escolares. Também são escassas as sugestões de estratégias didáticas ou atividades que

promovam a valorização das identidades das crianças.

4.2 Como os livros didáticos abordam as heterogeneidades individuais?

Como apontado anteriormente, este artigo busca discutir sobre as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as diferenças individuais (heterogeneidades individuais) e a diversidade social (heterogeneidades sociais), nos livros didáticos destinados ao processo de alfabetização. No tópico anterior, concluímos que os livros analisados contemplaram de modo insuficiente as heterogeneidades sociais. Neste tópico, as análises são relativas às heterogeneidades individuais.

As três coleções afirmam, em diferentes volumes, que as diferenças individuais precisam ser levadas em conta no planejamento do ensino. O Quadro 3, a seguir, detalha os modos como as heterogeneidades individuais foram abordadas.

CATEGORIAS	Ápis			Projeto Buriti			Novo Girassol		
	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Traços de personalidade	--	--	X	X	X	X	--	--	--
Características físicas	X	--	X	--	X	X	X	--	--
Interesses individuais	X	X	--	X	X	X	X	X	X
Experiências e trajetórias individuais / familiares	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ritmos de aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 3: Tipos de heterogeneidades individuais tratados nos livros didáticos

Em comparação com as heterogeneidades sociais, há menor quantidade de fatores categorizados em relação às diferenças individuais. No entanto, esses fatores são mais frequentes nas coleções, pois aparecem em maior quantidade de situações. Para melhor descrição e análise dos dados, as categorias serão apresentadas separadamente.

Traços de personalidade

Dentre as categorias relativas às diferenças individuais, a categoria menos recorrente nas coleções analisadas foi “traços de personalidade”. Em relação a esse aspecto, é importante pontuar que os traços de personalidade caracterizam as singularidades das crianças, mas têm interfaces com os pertencimentos étnicos, regionais, de classe social, dentre outros. As experiências individuais, resultantes das condições sociais e dos modos como se dão as interações na sociedade, favorecem que determinados comportamentos e traços de personalidade marquem as individualidades, embora também ocorram

determinantes hereditários nessas constituições individuais. Nas análises dos manuais dos professores em relação a este tópico, não foi encontrado nenhum comentário sobre essa interface com as heterogeneidades sociais. Então, categorizamos nesse tipo as orientações e atividades que faziam alguma referência às diferenças individuais das crianças quanto a aspectos como serem tímidas ou serem agitadas ou mais confiantes, dentre outros.

Os dados relativos a esta categoria evidenciaram que o tema não foi tratado na coleção Novo Girassol, mas foi abordado nas outras duas coleções. Na coleção Ápis, essa diversidade foi contemplada, como pode ser observado no exemplo a seguir:

> 1. Conversa em jogo
>
> Vontade de mudar
>
> - A personagem Hilda Bruxinha era uma bruxa que queria mudar: ser diferente do que era, conviver com não bruxos. Às vezes podemos mudar algo em nós para nos sentirmos melhor ou para convivermos melhor o nosso dia a dia... Por exemplo: somos tímidos, mas queremos ter novos amigos; somos meio brigões e queremos ter mais paciência; temos opiniões, mas não as dizemos aos outros. Conversem sobre pequenas coisas que podem nos transformar um pouco e nos ajudar a conviver melhor.
>
> (Professor)
>
> Prof., o objetivo é fazer os alunos refletirem sobre pequenas mudanças de comportamento que possam ajudá-los na convivência do dia a dia. Os alunos devem perceber que poderão falar sobre si mesmos e serem ouvidos e respeitados. Enfatizar a necessidade de respeitarmos as características de cada um, sem chacotas ou ridicularizações, considerando a personalidade de cada um. (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 91)

O trecho acima ilustra que as questões de personalidade, na coleção investigada, foram tratadas por meio de situações em que as crianças se avaliam e podem desenvolver atitudes de mudanças comportamentais que possam favorecer melhor a convivência em grupos.

Na coleção Projeto Buriti, o foco é diferente. Essa heterogeneidade é tratada com foco na mediação dos professores, de modo a favorecer melhor participação em sala de aula, como pode ser observado no exemplo a seguir.

> Você e seus colegas pesquisaram e apresentaram informações sobre alguns animais estudados nesta unidade.
>
> Agora, ainda reunido com seu grupo, você vai escolher uma das informações apresentadas para escrever um "Você sabia". É assim:
>
> Você sabia...
>
> Qual o tamanho de um filhote de panda-gigante? Ele é menor que a mão de

uma criança.

Escreva aqui, da melhor forma que conseguir, a informação escolhida por seu grupo.

Escolham um colega do grupo para passar a limpo essa curiosidade em uma folha à parte.

Depois, todos os grupos colocam as folhas no mural da sala.

Vocês também podem fazer uma exposição das curiosidades no mural da biblioteca da escola. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 90)

(Professor)

Observe se os alunos usam aquilo que sabem ou se assumem um comportamento passivo no trabalho em grupo, preferindo copiar a produção dos colegas. Nesse caso, estimule-os a dizer o que pensam (para valorizarem suas ideias) antes de os colegas darem suas contribuições (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 329).

No exemplo acima, o professor é orientado a dar especial atenção às crianças que são mais silenciosas.

Características físicas

A segunda categoria deste bloco – características físicas – também tem interseções com as heterogeneidades sociais, étnico-raciais e de região. Na discussão sobre heterogeneidades de grupos sociais, foram considerados os trechos que remetiam mais claramente a essas questões. Neste tópico foram incluídas apenas as atividades que não focavam na diversidade étnica e nem de região. Mesmo com esse recorte, houve frequência significativa de referências às características físicas dos estudantes. Inicialmente, destacamos que há, em todas as coleções, diversidade nas imagens dos livros, remetendo à ideia de que somos todos diferentes. Também foram encontrados muitos comentários e atividades acerca desse tipo de heterogeneidade, embora nem todos os livros tenham contemplado esse aspecto.

A coleção Ápis não equilibrou a abordagem acerca da diversidade de características físicas entre as crianças. No Volume 2, não foram encontradas referências a esse tema. No entanto, no Volume 1 da coleção Ápis, várias atividades remetem às características físicas das crianças. O trecho a seguir ilustra tal abordagem:

Todos nós temos amigos, parecidos conosco ou muito diferentes. Alguns são os amigos preferidos. Abel fez um desenho de seus amigos preferidos. Veja (imagem). Desenhe você junto a seus melhores amigos. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 36)

No Volume 3, diferentemente do que ocorreu no Volume 2, o trabalho voltado para as diferenças físicas entre as crianças foi mais pontual. A atividade a seguir foi considerada com esse foco. A discussão sugerida tem como propósito fazer com que as crianças não julguem as pessoas quanto às aparências físicas, valorizando mais "a essência" delas. Não há, no entanto, nenhuma orientação que problematize o tema. Não há referência à questão das imposições sociais acerca do que é belo ou aceitável socialmente.

> 1. Conversa em jogo
>
> As aparências podem enganar
>
> Á fábula "O gato, o galo e o ratinho" mostra que não devemos levar em conta apenas aparências.
>
> Você se lembra de alguma situação em que se enganou porque só levou em conta a aparência e não se preocupou em conhecer melhor alguma coisa ou alguém?
>
> Você pode pensar também em alguma história que leu ou nas que assistiu. Conte o seu caso e ouça os de seus colegas.
>
> (Professor)
>
> Antes de os alunos se envolverem na conversa, fazer uma breve análise para que estabeleçam distinções entre essência e aparência. Estimulá-los a refletir sobre como muitas pessoas valorizam as aparências e não se preocupam em conhecer o outro como ele realmente é. Não se esquecer de que esta seção é um exercício para a expressão de opinião, de posicionamento, além de construir excelentes oportunidade para o exercício da argumentação. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 122)

A coleção Projeto Buriti também não é uniforme quanto ao tratamento desse tema entre os volumes. Embora em todos os livros sejam encontradas imagens que mostrem pessoas com diferenças físicas, nem todos explicitam tal tema nas atividades. No Volume 1, não foi encontrado texto verbal ou atividade com esse foco. No Volume 2, há atividades que englobam diversas possibilidades de discussão, incluindo diferenças de grupos sociais e diferenças físicas individuais, como o exemplo a seguir.

> Unidade 3:
>
> O QUE EU VEJO
>
> Observe a imagem e converse com os colegas.
>
> - O que as meninas estão fazendo?
>
> - Por que elas estão nessa posição?
>
> - Em que lugar elas estão?
>
> O QUE EU SEI

Agora, fale de você

- Você se sente respeitado?

- De que forma você respeita os outros?

- Será que todos têm direito ao respeito? Por que alguns não são respeitados? (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 62-63)

(Professor)

"A temática dessa unidade propõe a discussão sobre a diversidade, focando o respeito a todas as coisas, principalmente às diferenças, que podem ser sociais, físicas, políticas, religiosas, étnicas etc. Por meio dos gêneros poema e fábula, os alunos serão estimulados a debater o assunto. A atividade proposta pela seção "Fazer arte" tem o objetivo de conscientizá-los da necessidade de haver respeito entre as pessoas." (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 306)

O Volume 3 da coleção Projeto Buriti também contempla a categoria diferenças individuais, com várias atividades. Há, por exemplo, em um trecho do livro, orientação geral relativa ao tema, objetivando o combate aos preconceitos revelados nos apelidos atribuídos em função de características individuais:

Orientações ao professor

Aproveite o estudo dos adjetivos para conversar com eles sobre os apelidos. Muitas vezes, eles valorizam uma característica de que a pessoa não gosta. Um apelido pode ser agradável quando exprime carinho, beleza. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 332)

Na coleção Novo Girassol também são encontradas várias imagens que retratam diversidade física entre as pessoas, em todos os volumes. No entanto, esse tema não é abordado em dois volumes da coleção (2 e 3). No Volume 1, foi encontrada uma atividade que aborda as diferenças individuais quanto às impressões digitais:

Você sabe o que é uma impressão digital? Acompanhe a leitura do professor para saber se o que você pensou se confirma.

Essas linhas nas pontas dos dedos formam a sua impressão digital. Cada pessoa tem uma: não há duas impressões digitais iguais nem entre gêmeos idênticos. (Texto de Ângela Carneiro et. al - Almanaque Ática-Recreio) (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 44)

Os dados revelaram que, com exceção de três livros (Vol. 1 da coleção **Ápis**, 2 e 3 da coleção Projeto Buriti), as diferenças físicas entre as crianças não foram objeto de reflexão. Tal resultado precisa ser considerado como um dado preocupante, pois esse é um tema de fato relevante. Muitas vezes as características físicas são fatores de geração de bullying entre os estudantes. Ao abordar a questão do bullying na escola, Neto alerta que

> A escola é de grande significância para as crianças e adolescentes, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado14. Portanto, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão1 (NETO, 2005, p. 165)

Interesses individuais

Os interesses e preferências individuais só não foram contemplados no Volume 3 da coleção Ápis, embora apenas a coleção Projeto Buriti tenha dado maior ênfase a esse aspecto. Nessa coleção (Coleção Projeto Buriti), como já foi discutido, houve pouca ênfase nas heterogeneidades sociais, mas houve maior atenção às diferenças individuais nos seus três volumes. Foi apenas nessa coleção, por exemplo, que foram frequentes as propostas que focam nos diferentes tipos de interesses das crianças. No Manual do professor é dito que

> a psicologia da Aprendizagem nos fornece hoje muitas explicações sobre os processos de ensino-aprendizagem. Sabemos que um componente importante é a motivação, a disponibilidade para a aprendizagem, e essa motivação pode depender tanto das – positivas ou não – de vida de uma criança, como do seu interesse pelo tema, ou do tipo de ajuda que recebe de seu professor diante de um desafio aparentemente difícil, mas que ela pode transpor com ajuda adequada. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, 2, 3, p. 266)

A atividade a seguir também ilustra o foco nos interesses das crianças. No caso do exemplo dado, a partir das questões há sugestões de exploração de algumas habilidades de leitura e, nas orientações didáticas dessa atividade, é sugerido que o professor leve outras tirinhas e/ou revistas em quadrinhos para que os alunos, em duplas, façam a leitura. Em seguida, com os estudantes em duplas, sugere-se que cada estudante escolha uma tirinha de acordo com seu interesse, explicando o porquê de sua escolha.

> 11. Agora, você vai se apresentar a seus colegas e conhecê-los um pouco também.
>
> Meu nome:
>
> Minha idade:
>
> Desenhe nos quadrinhos.
>
> O que me deixa feliz
>
> O que me deixa triste

O que me deixa bravo

Do que eu tenho medo

Fale para os colegas suas respostas e mostre a eles seus desenhos. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, pág. 15)

(Professor)

- Antes de dar início à proposta, faça uma roda com os alunos e explique a atividade. Estimule-os a falar sobre suas preferências: o que gostam de fazer, de que brincadeira gostam mais, que alimentos preferem, do que não gostam. Estimule-os a falar, principalmente, de seus medos.

Explore as possíveis situações que provocam cada sentimento antes que os alunos realizem a atividade. Perceber-se como indivíduo que tem vontades, gostos e sentimentos próprios auxilia na construção da identidade.

(Coleção Projeto Buriti, Vol. 1,pág. 289)

Na coleção Ápis há também propostas que contemplam a heterogeneidade relativa aos interesses e preferências das crianças, como pode ser ilustrado abaixo, mas há menor recorrência:

O gosto de cada um

No mundo há tantas coisas para se escolher! Cada um gosta de uma coisa, cada um é diferente. O que fazer quando se está em um grupo em que cada um gosta de uma coisa diferente?

Prof. Estimular a reflexão de maneira a ajudar os alunos a perceber que é preciso haver tolerância, aceitação e respeito entre as pessoas para que se possa desenvolver uma convivência harmoniosa. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 131)

Na coleção Novo Girassol, poucas atividades remetem de algum modo às diferenças quanto às preferências individuais. De modo geral, ao tratar de algum tema, finaliza perguntando às crianças do que elas gostam, como mostra o exemplo a seguir:

Toda criança gosta de brincar! Existem muitas brincadeiras interessantes (sequência de 4 fotos com crianças brincando de amarelinha, bola de gude, pelada e pipa)

Responda oralmente:

Das brincadeiras mostradas nas fotos acima, quais você conhece?

Quais são as brincadeiras mais comuns no lugar onde você mora?

Qual é sua brincadeira favorita? (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 28)

Experiências e trajetórias individuais

A categoria experiências e trajetórias individuais/familiares trata de aspectos relativos aos contextos familiares e peculiaridades na história de vida dos estudantes. Foi contemplada em todos os volumes das três coleções, em variadas unidades dos livros dos alunos e orientações aos professores, como na coleção Projeto Buriti, conforme exemplos a seguir:

> No caso dos alunos iniciais, que enfrentam o grande desafio de desvendar os "mistérios" do sistema alfabético de escrita, todos os anos, em todos os grupos, identificamos níveis distintos de saberes, isto é, o grupo é sempre heterogêneo – e sempre será –, devido, principalmente, às experiências que os alunos trazem de fora da escola em relação às práticas de leitura e de escrita. Há os que chegam com bastante repertório sobre a escrita e sobre a leitura na vida cotidiana, pelo fato de desfrutarem momentos de leitura na companhia dos adultos, que, além disso, são observados enquanto leem (jornal, consulta à lista telefônica, folhetos, catálogos, cartas, ***e-mails***, livros de literatura etc.) e escrevem (listas, bilhetes, ***e-mails***, relatórios etc.). (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 266)

> O QUE EU SEI
>
> Agora, fale de você.
>
> - Como você costuma se divertir?
>
> - Você costuma frequentar parques de diversão?
>
> - Quem são seus parceiros na diversão?
>
> (Nas orientações didáticas consta o seguinte trecho)
>
> "Estimule a conversa sobre o que cada um gosta de fazer para se divertir. Verifique quem costuma frequentar parques de diversões e quais são os brinquedos preferidos. Pergunte aos alunos quem os acompanha nos momentos de lazer: familiares, amigos, vizinhos, animais de estimação, entre outros" (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 139)

> • Proponha aos alunos como lição de casa, que perguntem aos pais ou a outros familiares os motivos que os levaram a escolher o nome de cada um. Eles deverão acompanhar atentamente essa explicação para poder reproduzi-la, no dia seguinte, para o restante da classe.
>
> Além de explicar oralmente a origem do nome dos alunos, os pais ou familiares deverão também escrevê-la. Esse encaminhamento se justifica por ser uma oportunidade de envolver pais ou familiares em uma atividade significativa de escrita. Esse encaminhamento também permitirá que você ajude os alunos no momento em que eles estiverem compartilhando com os colegas o que lhes foi contado (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p 293-294).

Na coleção Ápis, as trajetórias/experiências familiares e individuais também estão contempladas, como pode ser ilustrado no exemplo a seguir.

> Diga quem mora na sua casa, quem mora com você, com quem você divide o que gosta, quem olha por você.
>
> (Professor)
>
> São várias imagens, com diferentes tipos de estruturas familiares para as crianças falarem e desenharem a estrutura da família delas (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 14-16)

O exemplo acima, do Volume 1 da coleção Ápis, possibilita que as crianças socializem os diferentes arranjos familiares, que dizem respeito às trajetórias de vida que tiveram, contribuindo, desse modo, para a valorização dessa diversidade. No entanto, é importante ressaltar que há imagens de diferentes famílias ilustrando a atividade, mas não há, dentre as imagens, nenhuma que represente relações homoafetivas. O foco do livro, portanto, é nas experiências individuais, sem cruzamento com as heterogeneidades sociais, evitando-se, desse modo, que temas relativos à diversidade de orientações sexuais sejam mobilizados na atividade. Apesar dessa lacuna, o trecho a seguir evidencia que as histórias de vida das crianças e suas famílias aparecem nas orientações aos professores:

> Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, silva chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve conhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 355; Vol. 2, p. 323; Vol. 3, p. 344)

No caso da coleção Novo Girassol, embora presentes, as referências às trajetórias individuais/familiares são menos enfáticas. Há um trecho comum aos três volumes que faz referência às trajetórias familiares que remetem às peculiaridades das famílias:

> Na abertura de cada unidade, sempre são apresentadas uma ou mais imagens sobre o assunto a ser tratado, acompanhado de questões que trabalham com os conhecimentos prévios dos alunos, construídos a partir de experiências vivenciadas na família e na comunidade. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 213)

Além do trecho comum aos volumes, nos volumes 1 e 2 há, em cada um, uma atividade que diz respeito a essa categoria:

> **Vai e vem**
>
> Você sabe quem escolheu o seu nome? Por que esse nome foi escolhido?

> Na data combinada pelo professor, você e seus colegas vão contar a história do próprio nome.
>
> Converse com pessoas da sua família para descobrir como seu nome foi escolhido.
>
> Crie uma forma de registrar as informações. Esse registro vai ajudá-lo a se lembrar de tudo no momento da apresentação. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 10)

> Em diversas situações, podemos estar com outras pessoas. Veja (4 fotografias)
>
> Responda oralmente:
>
> Quais pessoas da sua família moram com você?
>
> Quem são seus melhores amigos?
>
> O que você acha que é preciso fazer para viver bem com outras pessoas? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 7)

Ritmos de aprendizagem

A categoria ritmos de aprendizagem está contemplada em duas coleções: Projeto Buriti e Ápis. Na coleção Projeto Buriti, há ênfase na ideia de que as crianças têm diferentes trajetórias e contextos familiares, assim como diferentes ritmos de aprendizagem e que, portanto, sempre há heterogeneidade de níveis de conhecimento. Seguem exemplos:

> tais situações propiciam a interação entre os alunos, favorecendo a troca de informações entre eles. Todas essas condições favorecem os avanços para que, cada vez mais, haja maior apropriação do objeto de conhecimento. No entanto, é preciso considerar que esses avanços não serão os mesmos para todas as crianças e que ações diferenciadas para cada uma são requeridas. Isso não significa propor um ensino individualizado, mas indica a necessidade de considerar que cada criança realizará suas conquistas num tempo próprio, e necessita, em todos os casos, de ajuda valiosa de um professor atento àquilo que ela já tem condições de responder. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 262)

> É possível, numa perspectiva como essa, supor atividades comuns para todos os alunos; porém os conhecimentos individuais, as interações com diferentes colegas, as reflexões decorrentes das perguntas do professor resultarão em respostas diferentes, pois os tempos da aprendizagem são necessariamente distintos. (Projeto Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 262)

Na coleção Ápis, as orientações sobre os ritmos de aprendizagens são mais pontuais. Há uma referência no Volume 1 e um trecho comum aos três volumes com tal foco, como se observa abaixo:

> 4. Ação avaliativa mediadora
>
> Princípios de uma avaliação mediadora
>
> [...] importância da observação individual para melhor observar o momento de cada aluno no processo de construção do conhecimento. [...] (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 360; Vol. 2, p. 328; Vol. 3, p. 352)

Na coleção Novo Girassol, a referência aos diferentes ritmos dos estudantes é muito pontual. O trecho abaixo é uma transcrição da orientação relativa à adoção da estratégia de ter uma atividade proposta para que as crianças que desenvolvem as tarefas em ritmo mais rápido possam ser conduzidas a outra atividade, neste caso, a de leitura.

> Vale lembrar que a leitura pode acontecer em diferentes momentos na sala de aula: de modo espontâneo, por exemplo, durante a transição das atividades, no momento em que os alunos que já finalizaram a tarefa proposta estão esperando os outros terminá-la, ou como atividade semanal permanente, em determinado período da aula. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 216)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que tanto as heterogeneidades sociais quanto as individuais e suas interfaces impactam as aprendizagens dos estudantes, provocando heterogeneidades quanto aos níveis de conhecimento. Desse modo, a relevância deste artigo consiste em refletir sobre os modos como coleções de livros didáticos concebem tal pressuposto, ou seja, que orientações aos professores e atividades dos livros dos alunos podem colaborar para a garantia de aprendizagem dos estudantes, considerando as heterogeneidades?

Uma primeira questão proposta foi se as temáticas relativas às heterogeneidades sociais e às diferenças individuais são tratadas. Os dados revelaram que as duas macrocategorias foram contempladas nas três coleções.

As heterogeneidades de grupos sociais são tratadas nas coleções por meio de discussões que ocorrem a partir de imagens, perguntas ou textos lidos, enquanto as heterogeneidades individuais foram contempladas por meio de recomendações relativas a ser necessário mediar as situações considerando tais singularidades.

De modo geral, as heterogeneidades de grupos sociais, com exceção da coleção Novo Girassol, ocupavam espaço no Manual do Professor como estratégia de afirmação de um compromisso com os direitos humanos, sem haver reflexo disso nas proposições de atividades. Além disso, os temas eram tratados de modo pouco problematizador, prevalecendo o discurso da aceitação das diferenças, sem reflexão das violências sofridas

por grupos excluídos socialmente ou mesmo reflexões para os professores sobre as desigualdades sociais e relações de poder.

Não há também, como já foi dito, discussão das relações entre heterogeneidades de grupos sociais e níveis de conhecimento dos estudantes. Tais constatações responderam a um segundo grupo de questões anteriormente formuladas: Em que medida as heterogeneidades sociais são abordadas em sua dimensão política? É evidenciado que o preconceito funciona como instrumento de manutenção de relações sociais desiguais e na justificação da exploração de um grupo social sobre outro? Concebe-se que as heterogeneidades sociais podem impactar as aprendizagens escolares? Há discussão sobre o tema nos manuais dos professores?

Como evidenciamos no parágrafo acima, embora as heterogeneidades sociais sejam contempladas nas coleções, por meio de orientações aos docentes e algumas atividades, o tratamento dado aos temas não é suficiente para a formação humana crítica dos estudantes.

Quanto às diferenças individuais, embora tenham sido construídas categorias em menor quantidade, elas foram mais uniformes entre as coleções. Todas elas consideraram essas heterogeneidades e, de modo geral, as consideraram inter-relacionadas com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Em relação a tal aspecto, umas das formas recorrentes era falar sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e sobre o fato de que as crianças se apropriam desses conhecimentos de modo heterogêneo, pois elas têm diferentes experiências familiares e diferentes ritmos de aprendizagem.

De modo geral, não foram encontradas reflexões que evidenciem as profundas relações entre as heterogeneidades sociais e individuais e os modos complexos como impactam aprendizagens. Respondemos, assim, a questão central do artigo: “Como essas duas macrocategorias se entrelaçam nesses materiais?”

Concluímos que as heterogeneidades de grupos sociais eram focadas na perspectiva da formação humana, embora de modo incipiente e pouco crítica, e as diferenças individuais abarcavam o combate ao preconceito e as recomendações para que sejam consideradas para uma melhor mediação em sala de aula, considerando-se que elas impactam a heterogeneidade de conhecimentos, sobretudo as que dizem respeito aos ritmos de aprendizagem.

Apesar de essas conclusões serem comuns às três coleções, é importante situar que foram encontradas diferenças entre elas. As coleções Ápis e Projeto Buriti contemplaram de modo mais enfático as diferenças individuais, enquanto a coleção Novo Girassol deu especial atenção às heterogeneidades de grupos sociais. A coleção Novo Girassol, por ter

sido destinada à Educação do Campo, provavelmente atende mais aos debates da área, pois autores e educadores voltados para esse espaço têm, geralmente, maior vinculação à Educação Popular e a seus debates políticos.

Para finalizar, retomamos o diálogo com Ferrari (2012) na defesa de que, para se pensar a escola, o professor e as relações entre ensino e aprendizagem, precisamos partir da ideia de que a construção social se dá "num exercício complexo que envolve emoções, memórias, discursos, tradição, grupos sociais, família" (FERRARI, 2012, p. 119). Assim, como apontamos no início deste texto, diferentes estratégias precisam ser adotadas, tanto do ponto de vista do reconhecimento das diferenças individuais e da garantia de direitos para todos, quanto da consideração da constituição de identidades sociais, no combate aos preconceitos e fortalecimento dessas identidades, assim como o reconhecimento de que tais tipos de heterogeneidade interferem diretamente sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Desse modo, alertamos para a necessidade de que os materiais didáticos, como os livros didáticos, deem maior atenção às questões que envolvem a diversidade humana, as diferenças individuais e a formação humana crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERBAT, M. & FEIJÓ, G. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1 n. 2 (2016): Jul./Dez. 2016.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

CAPUTO, S. G. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas Africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BRANCO, Raynette Castello. O negro no Livro Didático de História no Brasil para o Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. **Dissertação (Pós-Graduação em Educação)**. Recife: UFPE, 2005.

CELESTINO. Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Repositório Institucional, 2016.

COLET, Daniela Siqueira. Contribuições da diversidade geracional para a aprendizagem organizacional. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2016.

COSTA E GONÇALVES. Abordagem de gênero nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Educação Inclusiva**, v. 3, nº 1, 2019.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

FERREIRA, Márcia O. V.; NUNES, Georgina H. L.; KLUMB, Márcia C. V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out.-dez. 2013.

GOMES, Lucia N. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-89.

JUNIA, Elisabeth R. da S. Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental. 2010. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <**https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CRKYJ**> Acesso em 16/06/2021.

MOTA, Bruna Germana Nunes; MAGALHÃES, Joel; SANTANA, José Rogério. Educação e gênero: a violência contra mulheres no contexto atual. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 3, n. 2, jul./dez, 2019. P. 55-68.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investivaciones Sociológicas** (REIS), no 62, p. 145-168, 1993.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora. 2000.

NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Artigo de Revisão, **Jornal de Pediatria**. Nº 81 (5 suppl), 2005, p. 164-172.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. F. A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças. A lei 11.465: suas implicâncias teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In: Miranda, Cláudia et al. **Relações étnico-raciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 183-217.

PEREIRA, João B.B. Diversidade, racismo e educação. **REVISTA USP**, São Paulo, n.50, p. 169-177, junho/agosto 2001

PEREIRA, Graziela R.; BAHIA, Alexandre G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: LEITE, George S..; SARLET, Ingo. **Direitos Fundamentais e Estados Constitucional**: estudos em homenagem a Jj. Jj. Ggomes Canotilho. São Paulo: RT/Coimbra: Coimbra Ed., 2009, p. 294-322.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; SANTOS, Edmilson. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33

SILVA, Nilvania; LOPES, Carlos Eduardo. A "Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo" no Ensino Rural: interações essenciais ao respeito às singularidades. **Revista Ensino em Perspectiva**, v. 1 n. 1 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria H.; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

VELOSO, Lucas. Quem colou carência nas periferias? **Mural**. 10/11/2016. https://www.agenciamural.org.br/quem-colou-carencia-nas-periferias/

CAPÍTULO 4

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 27/09/2022

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Rosy Karine Araújo

Uma língua viva não é imutável e homogênea. Ela está em constante modificação ao longo do tempo. As mudanças são decorrentes de fatores históricos, sociais, culturais, geográficos, dentre outros. Assim, enquanto houver falantes de uma determinada língua, o aparecimento de diferenças no modo de falar se fará presente.

As variações linguísticas podem ser identificadas em diferentes níveis da língua: fonético/fonológico, lexical, morfossintático e semântico. Algumas formas variantes, quando estão relacionadas a desigualdades socioeconômicas ou regionais, levam a preconceitos que estão voltados para essas questões, e não exclusivamente para as questões linguísticas. Por exemplo, uma pessoa que fala "culé" para referir-se ao objeto colher sofre mais preconceito do que as pessoas que falam "culhé", "cólhé" ou "côlhé", apesar de todas as formas se caracterizarem como variantes. A resistência à compreensão dessa diversidade linguística gera o preconceito linguístico.

Não reconhecer que o povo brasileiro se expressa linguisticamente de maneiras diversas é um fator que traz problemas à educação. Embora a língua falada por grande parte dos brasileiros seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade, tanto pela grande extensão territorial do país e as particularidades de como ocorreu a ocupação do território, ao longo do processo de constituição do país, quanto pela injustiça social que assola o Brasil.

O ensino da língua portuguesa tende a ser confundido com o ensino da gramática normativa e a ser trabalhado em uma perspectiva tradicional, na qual as reflexões feitas acerca da escrita e da fala não levam em consideração as variedades linguísticas. Bagno (1999) critica o círculo vicioso em que a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, que recorre à gramática tradicional. Segundo esse autor, mesmo com constantes esforços dos avaliadores das coleções de livros didáticos, o preconceito ainda continua impregnado nesses materiais. É importante refletir sobre o real uso da língua e a possibilidade de o ensino voltar-se para uma direção positiva de todas as variedades.

Considerar a presença dessas variedades

na escola fortalece a identidade dos sujeitos, ao perceberem que a forma como falam não representa erro de português, mas uma diversidade. Além disso, dependendo da situação comunicativa, a forma como falam pode ser mantida. Esse reconhecimento ajuda no combate ao preconceito linguístico.

Entendendo que o livro didático é um recurso muito presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos questionamos sobre como a variação linguística é abordada nas coleções. Desta maneira, este artigo busca analisar o tratamento dado às variações linguísticas em duas coleções de livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD 2016, buscando identificar as concepções e os tipos de variação linguística presentes nas coleções, bem como verificar as orientações dadas para lidar com elas.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Como discutido no tópico anterior, na nossa sociedade, respeitar e conviver com as diferenças é, em geral, uma dificuldade cotidiana para o ser humano. Uma forma sutil de preconceito presente no dia a dia social e escolar é o preconceito linguístico.

Algumas crianças chegam à escola falando uma variedade considerada desprestigiada do português. Como a concepção de língua que está subjacente a algumas práticas escolares parece considerar o português como uma língua invariável e homogênea, seu ensino se centra apenas em estratégias de mostrar aos alunos o que é "certo" e o que é "errado".

Para Bagno (1999, p.15), ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, "a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões[1] de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.". Com isso, é sabido que a intolerância às variedades não padrão pode levar o aluno ao desinteresse pela escola.

A ausência de uma concepção clara sobre a língua (oral ou escrita) pode perpetuar práticas que desconsideram os saberes linguísticos que as crianças apresentam, e todo texto apresentado por elas (na fala ou na escrita) é recebido apenas para fins de avaliação, que é feita com base nos padrões normativos.

Boa parte das crianças que chegam à escola para serem alfabetizadas conhecem e dominam sua língua materna com bastante habilidade. É atribuição da escola partir do conhecimento da criança e proporcionar a ela o contato com situações de uso da língua

1. A população brasileira chegou a **213,3 milhões de habitantes**. A estimativa é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e tem como data de referência, o dia 1º de julho de 2021.

que não são comuns ao seu cotidiano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a língua oral, a língua escrita e a leitura devem ser ensinadas em diferentes situações sociocomunicativas. Dessa forma, é importante ressaltar que é de competência da escola habilitar as crianças para os usos linguísticos nas diversas situações comunicativas do convívio entre os seres humanos (BRASIL, 1997). Segundos os Parâmetros,

> O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p. 26).

Observa-se que os PCN apontam para a existência de falas dialetais que competem com a língua oficial, e que são discriminadas. Esse fato também é reafirmado por Bagno (1999), quando defende que não há no Brasil uma unidade linguística. Segundo o autor, a crença nessa unidade linguística é um mito que leva à desvalorização dos diversos dialetos, perpetuando o preconceito linguístico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo principal fornecer às escolas referenciais obrigatórios para formulação dos currículos e de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, também defende o estudo da língua nas diversas situações de uso. Esse documento defende

> a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Desse modo, o professor de Língua Portuguesa deve ministrar aulas que possibilitem aos alunos refletirem "sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses)" (BRASIL, 2018, p. 67), para selecionarem a melhor possibilidade de uso, conforme os campos de atividades humanas de que os alunos estiverem participando.

Como já referido anteriormente, em todos os níveis da língua podem ocorrer

variações. Alguns fatores extralinguísticos podem influenciar a ocorrência de variações, como, por exemplo, faixa etária, origem geográfica, fatores socioeconômicos, dentre outros. Assim, os estudos sociolinguísticos revelam que as variações são naturais de qualquer língua e costumam classificá-las, geralmente, em cinco tipos: diacrônicas (variações históricas), diatópicas (variações regionais), diastráticas (variações sociais), diamésicas (modalidades falada e escrita) e diafásicas (variações estilísticas) (BAGNO, 2007).

A **variação diacrônica** está relacionada às transformações que ocorrem na língua ao longo do tempo. Assim, algumas palavras e expressões deixam de existir, enquanto outras surgem ou se transformam pela ação dos falantes. Mesmo considerando esse tipo de variação, muitas formas linguísticas cujos usos não são frequentes na língua permanecem na gramática normativa e são ensinados na escola.

A **variação diatópica** está relacionada às diferenças que são motivadas pela distância geográfica entre os indivíduos. Nesse grupo encontramos os diferentes sotaques e as diferentes formas de expressão. No Brasil, por exemplo, temos diferentes maneiras de pronunciar uma palavra (sotaques), como também temos diferentes palavras e/ou expressões para designar as coisas (diferenças no léxico). Dentro de uma mesma região, também podemos encontrar variação diatópica na fala de pessoas da área urbana e da área rural.

A **variação diastrástica** está relacionada ao grupo social do falante. Estão incluídas neste grupo as diferenças ligadas à faixa etária: as gírias mais recentes, por exemplo, tendem a ser usadas por falantes mais jovens. Também são classificados aqui o vocabulário usado por grupos sociais específicos: os capoeiristas, por exemplo, usam a palavra “arriar” para “deixar de praticar capoeira”; e os jargões (termos técnicos) ligados às diversas profissões: os advogados, por exemplo, dizem que “vão peticionar” quando vão entrar com alguma ação.

A **variação diamésica** reflete as diferenças entre as modalidades de expressão da língua: fala e escrita. Os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, apresentam-se dentro de um *continuum* tipológico. Assim, temos gêneros que se aproximam mais da fala e outros que se aproximam mais da escrita (MARCUSCHI, 2001). Um elemento distintivo entre a fala e a escrita, por exemplo, corresponde ao tempo de produção de uma ou de outra modalidade.

Por fim, a **variação diafásica** se refere às diferenças de usos da língua em diferentes contextos. Trata-se de questões de linguagem formal ou informal, que podem estar relacionadas às situações comunicativas e aos gêneros textuais, orais ou escritos. Nesse sentido, uma mesma pessoa pode assumir registros diferentes, dependendo do

papel social que ela assume. As situações diferentes levam o falante a monitorar mais ou menos sua fala.

Como se pode perceber, a variação linguística não é decorrente apenas de fatores internos da língua. Ela apresenta relação com questões sociais, geracionais, regionais, dentre outras. A língua, então, varia devido a fatores diversos, sendo mutável e heterogênea. E a variação linguística reflete a cultura de uma comunidade de fala através de gerações. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Reconhecer a existência da variação linguística não significa defender que a escola não deve ensinar a norma padrão. Pelo contrário; é importante que o estudante perceba que a sua forma particular de falar a língua não se configura como erro, mas como uma possibilidade de comunicação que pode ser adequada e viável, dependendo da situação comunicativa em que ele está inserido.

Outra reflexão que pode ser trazida pela escola é sobre as ideologias que a língua carrega. A partir dessa discussão, o estudante poderá perceber os impactos sociais causados pelas escolhas que ele faz no momento da interação. Nesse sentido, é necessário ampliar o repertório linguístico do estudante e garantir o seu acesso a diversas variantes da língua.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

As discussões que vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro, desde a publicação dos PCNs, com a finalidade de reconhecer o caráter heterogêneo da língua, parecem que não têm sido suficientes para que a escola e a sociedade aceitem esse fato. Assim, em muitas escolas, ainda se impõe como "correta" apenas a norma-padrão, desprezando-se as demais normas.

É importante que, no momento de ensinar a norma-padrão, o docente não tente substituir uma norma pela outra, mas que ele oportunize condições necessárias para que o estudante consiga transitar, sempre que necessário, entre uma norma e outra. Segundo Soares (1993, p. 49) "a postura mais amplamente adotada (...) é a de um bidialetalismo: falantes de dialetos não padrão devem aprender o dialeto padrão para usá-lo nas situações em que ele é requerido".

Essa conduta deveria ser replicada pelos livros didáticos (LD), no entanto, segundo Bagno (2007), um dos principais problemas encontrados no livro didático é o de atrelar, como se fossem a mesma coisa, a variação linguística com os falares regionais, rurais ou de indivíduos não escolarizados ou com baixa instrução. Por isso a insistência em exibir como exemplos de variação as tirinhas do personagem Chico Bento. Para Bagno (2007, p.

120), “parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação”.

Pesquisa desenvolvida por Costa (2006), com o objetivo de analisar as propostas didáticas para o ensino da linguagem oral em duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo PNLD 2004, verificou que, em relação à variação linguística, as coleções analisadas pela autora buscavam contextualizar as variedades não padrão, porém as duas coleções apresentavam algumas atividades com erros conceituais.

Leal, Brandão e Lima (2012) analisaram quatro coleções aprovadas no PNLD 2004 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como um dos objetivos o de quantificar as atividades encontradas, classificando-as quanto às diferentes dimensões do trabalho com a oralidade. As autoras identificaram 4 dimensões da oralidade: (1) a valorização de textos da tradição oral; (2) a oralização do texto escrito; (3) variação linguística e relações entre fala e escrita; e (4) produção e compreensão de gêneros orais. Perceberam, ainda, que as coleções analisadas apresentavam atividades variadas com a oralidade, porém a maior presença foi de atividades voltadas para os gêneros informais, como conversas e discussões.

Todas as pesquisas anteriormente mencionadas apontam que o trabalho com o eixo da oralidade, de uma forma geral, tende a ser menos presente quando comparado aos demais eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos e análise linguística).

Assis, Lima e Luquetti (2014) afirmam que, apesar de os livros didáticos virem passando por grandes mudanças, ainda há muito a ser feito. Eles devem ser vistos apenas como um dos suportes, mesmo sendo um dos mais acessíveis, que o docente deve ter em mãos para o processo de ensino-aprendizagem. E devem partir do docente os meios suficientes para suprir as lacunas que o livro possa deixar. Nesse sentido, cabe ao professor estar atento para atingir o objetivo da educação.

METODOLOGIA

Realizamos análise documental de duas coleções de livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (anos 1, 2 e 3). Em um primeiro momento, analisamos os manuais do professor, com a finalidade de identificar as concepções sobre heterogeneidade e as orientações acerca do tema fornecidas aos professores. Também os livros dos alunos foram analisados, com o objetivo de identificar as temáticas abordadas e suas relações com as diversidades, buscando compreender como tais temáticas são

tratadas e as concepções sobre heterogeneidade presentes nos textos e nas atividades propostas.

Em um segundo momento, mapeamos, dentre as heterogeneidades encontradas na primeira análise das coleções, o tratamento da heterogeneidade relacionado às variações linguísticas, que é o foco deste capítulo. Os dados foram explorados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Nossas categorias de base foram as categorias propostas pela Sociolinguística, apresentadas anteriormente: variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas, diamésicas e diafásicas (BAGNO, 2007).

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as duas coleções escolhidas.

Autor(es)	Título	Editora	Quantidade de páginas
Ana Triconi; Terezinha Berti; Vera Marchezi; Marisa Martins Sanchez	Ápis: letramento e alfabetização/ 1º ano	Ática	416
	Ápis: letramento e alfabetização/ 2º ano		376
	Ápis: letramento e alfabetização/ 3º ano		408
Marisa Martins Sanchez	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 1º ano	Moderna	256
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 2º ano		255
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 3º ano		399

Quadro 1: dados gerais das coleções analisadas

A coleção Ápis – Letramento e Alfabetização está organizada em 3 volumes: o primeiro apresenta **26 unidades,** identificadas com nomes de crianças, que contextualizam o estudo das letras do alfabeto; os outros 2 estão organizados em **12 unidades.** Conforme descrito no Guia de Livros Didáticos, todos os volumes dessa coleção apresentam, em suas unidades, as seções: “Leitura”; “Interpretação do texto”; “Hora da diversão”; “Memória em jogo”; “Aí vem”; “Sugestões”; “Produção de texto”; “Prática de oralidade”; e “Hora de organizar o que estudamos”. Apenas no volume 1 temos também as seções: “Palavras em jogo” e “Pesquisa de palavras”, enquanto nos outros dois volumes temos ainda a seção: “Língua: usos e reflexão”.

O Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização está organizado em 3 volumes, cada um com **09 unidades** temáticas**.** Todos os volumes apresentam as seções: “Abertura da unidade”; “Texto 1”; “Texto 2”; “Fazer arte”.

No tópico a seguir, apresentaremos os resultados das nossas análises.

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A sociedade em geral vive em constante mudança. Podemos afirmar que as mudanças interferem na forma de o indivíduo utilizar os recursos linguísticos. Portanto, é necessário que os LD abordem a variação linguística, para oportunizar discussões no sentido de que a língua não é uma estrutura autônoma e que as pessoas falam de formas distintas, não podendo ser estigmatizadas por isso. Possenti (*apud* DIONÍSIO e BEZERRA, 2005) defende que não se trata de substituir os manuais de análise sintática por capítulos de variação, com questões artificiais, e sim levar em consideração o próprio conhecimento do aluno e confrontá-lo com a variedade padrão.

Assim, para atingir o objetivo de analisar o tratamento dado às variações linguísticas em 02 coleções de livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD 2016, buscando identificar as concepções e os tipos de variação linguística presentes nas coleções, bem como verificar as orientações dadas para lidar com elas, categorizamos as atividades dos livros e as orientações didáticas de acordo com as categorias apresentadas na metodologia.

Inicialmente, analisamos o Manual do Professor de cada coleção e de cada ano de ensino. Esse material tem por objetivo fornecer elementos para a reflexão do professor em relação ao objeto de ensino. Por meio dessa análise, é possível identificar o tratamento dado às heterogeneidades na coleção e, de modo mais específico, o tratamento dado à variação linguística, foco deste capítulo.

O Quadro 2 apresenta a análise dos tipos de variação linguística presentes no Manual do Professor em cada coleção.

	Ápis			Buriti		
Volume/ Tipo de variação	Estilística	Social	Regional	Estilística	Social	Regional
V.1	X		X	X		
V.2	X		X			X
V.3	X	X	X			

Quadro 2: Tipo de variação linguística abordada no manual do professor, de acordo com a coleção e o tipo de heterogeneidade

O Quadro 2 mostra que os manuais das duas coleções analisadas fazem considerações sobre variação linguística. Na coleção Ápis, percebemos uma distribuição maior nos volumes, quando se trata de discutir variação linguística. Também apresenta uma diversificação maior dos tipos de variação (estilística, social e regional). Já na coleção Buriti, encontramos referência à variação linguística do tipo estilística e regional, com abordagem apenas nos volumes 1 e 2, respectivamente. As demais categorias de variação não foram mencionadas pelas coleções.

Nos três volumes da coleção Ápis, com base em Bagno – conforme anunciado no Manual – encontramos uma discussão sobre a importância de se considerar e valorizar as diferentes formas de falar. No extrato que se segue, a ênfase está concentrada na variação regional, chamando a atenção para a presença dos sotaques.

> Por isso estamos falando de uma re/educação, de uma educação nova, de uma re/organização dos saberes linguísticos que não tem nada que ver com “correção” nem com substituição de um modo de falar por outro – ao contrário, a reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. [...] a tarefa de reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos e das alunas e, ao mesmo tempo, de ampliar e expandir essa competência é uma tarefa delicada e sofisticada, muito mais exigente do que a prática tradicional de reprimir os “erros”, de zombar dos sotaques “engraçados” e de impor a ferro e fogo uma norma-padrão fossilizada, através da decoreba infrutífera e maçante da gramática normativa e da prática de análise sintática como fim em si mesma. (ÁPIS, V.1, p.351; v. 2, 319; v.3, p. 343).

Essa discussão ajuda o docente a refletir sobre as possibilidades da diversidade linguística, rompendo com a ideologia do monolinguismo no Brasil, na busca de combater o preconceito no ensino da Língua Portuguesa.

Ainda na coleção Ápis, na página 351 do volume 1 e na página 319 do volume 2, há

um direcionamento para variações dos tipos regional e estilística: “Em situações didáticas em que o aluno deve reconhecer variedades linguísticas ao fazer escolhas entre os usos regionais e informais da língua e os usos da norma urbana de prestígio em contextos sociolinguísticos reais”. Assim, o LD ratifica que na língua não há formas corretas ou incorretas de falar, mas usos diversos ligados a contextos específicos. A presença dessa informação pode ser percebida, mais uma vez, como uma forma de introduzir na sala de aula uma discussão que leve à desconstrução do preconceito linguístico.

Dessa forma, observamos uma tentativa de orientar o professor a lidar com as diferentes possibilidades de variações linguísticas que ele encontrará em seu percurso de sala de aula. O extrato anterior pode indicar ao professor que o fenômeno da variação linguística deve ser discutido em sala de aula de forma que seus alunos reconheçam a variedade e, a partir disso, compreendam nossa multiplicidade linguística. O volume 3 da mesma coleção traz o seguinte trecho importante:

> A variação linguística tem que ser objeto e objetivo de ensino da língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania econômicas numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes é preciso mostrar; na sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (ÁPIS, v. 3, pág. 375).

Com base nesse trecho, podemos afirmar que o LD apresenta, no Manual do Professor, possibilidades de uma reflexão sobre a realidade linguística em que o estudante está inserido. É possível perceber uma ênfase no combate ao preconceito linguístico, quando o livro deixa claro que discriminar uma variante é discriminar os falantes dessa variante. Além disso, variantes menos prestigiadas estão ligadas a grupos sociais também menos prestigiados.

Na coleção Buriti encontramos referência à variação linguística do tipo estilística e regional, como podemos observar a seguir:

> Para formar usuários competentes da leitura e da escrita, independentemente da idade dos aprendizes, é imprescindível criar atividades voltadas para o domínio da escrita tendo em vista os contextos de uso social da linguagem.

> Para aprender a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que se aprendem as características de funcionamento do sistema da escrita, é importante vivenciar, também, alguns usos da linguagem escrita e aprender a valorizar esse domínio como necessário à participação social. (BURITI, v.1, p. 260).
>
> Proporcionar acesso a uma brincadeira da cultura popular e às variedades linguísticas regionais usadas para nomear o mesmo brinquedo. (BURITI, v. 2, p. 286).

Nesses extratos, percebemos que a abordagem da variação linguística na coleção Buriti é muito sutil, e a discussão é pouco aprofundada. Entendemos que a presença de discussões aprofundadas no Manual do Professor contribui para as reflexões em sala de aula. Porém, essas discussões precisam estar articuladas com as atividades voltadas para os estudantes. Nesse sentido, após análise dos manuais das coleções, procuramos identificar as atividades e as orientações ao professor presentes nos livros destinados aos estudantes.

O Quadro 3 apresenta a quantidade de atividades apresentadas nos LD de acordo com o tipo de variação e o tipo de heterogeneidade.

	Ápis			**Buriti**		
Volume/ Tipo de variação	Estilística	Regional	Social	Estilística	Regional	Social
V.1	-	1	-	-	-	-
V.2	-	-	-	-	-	-
V.3	4	4	1	-	6	-

Quadro 3: Quantidade e tipo de atividades de variação linguística de acordo com o tipo de heterogeneidade, volume do livro e tipo de coleção

Ao analisarmos o Livro do Aluno, percebemos poucas atividades direcionadas ao trabalho com variação linguística. Na coleção Ápis, as atividades foram localizadas, predominantemente, no Volume 3 (9 atividades), distribuídas em estilística, regional e social; no Volume 2 não foram identificadas atividades, apesar de o Manual do Professor fazer referência às questões de variação linguística; e apenas uma atividade foi localizada no Volume 1.

A coleção Buriti, por sua vez, apresentou apenas 6 atividades voltadas para a reflexão sobre variação linguística, todas no Volume 3 e do tipo regional. Interessante perceber que no Manual do Professor do Volume 3, não localizamos discussão voltada para essa temática.

Na coleção Ápis, Volume 3, a atividade classificada como social faz uma referência

breve ao uso de gírias e as vincula ao modo de falar dos jovens, quando em situações de comunicação informal. Essa mesma atividade também foi classificada como variação estilística, já que também se refere ao registro (formal ou informal), como podemos observar na transcrição a seguir:

> A expressão tá ligada é uma gíria muito usada entre jovens. Gírias palavras ou expressões usadas por alguns grupos. Algumas são mais populares, e você provavelmente conhece e deve usar várias delas. "da hora", tipo assim", "causar", "tô ligado", "é massa", "legal" ... Há momentos em que a gíria é adequada, pois a situação é mais espontânea, mais informal, como no bilhete 3. Há momentos em que a gíria não é adequada, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso de bilhete 4. (Ápis, v.3, p. 92).

Nas duas coleções, não se percebem atividades no Volume 2, apesar de os manuais, principalmente da coleção Ápis, fazerem referências às variações linguísticas.

As seguintes reflexões podem ser feitas a partir do Quadro 3:

> a. As coleções não apresentam uma quantidade de atividades que possam aprofundar reflexões sobre as diversas variantes da língua.
>
> b. Não há um equilíbrio na distribuição das atividades que abordam variação linguística ao longo das coleções. A predominância é a discussão do tema no Volume 3, como referido anteriormente.
>
> c. Não são abordados todos os tipos de variação possíveis, como será exposto a seguir.

Na coleção Ápis, as atividades discutem a possibilidade de variantes de acordo com a situação de comunicação, ligada apenas à proximidade entre os falantes, deixando de lado as possibilidades do uso de uma linguagem mais formal ou menos formal ligada ao gênero discursivo produzido, por exemplo. Esse fato pode ser ilustrado pela atividade a seguir:

> **Língua: usos e reflexão**
>
> 2. Leia os bilhetes a seguir:
>
> Bilhete 1: Kikote,
>
> O almoço tá no micro-ondas, é só esquentar.
>
> Beijo, mamãe.
>
> Bilhete 2: Dona Sandra,
>
> Aqui estão os documentos que a senhora pediu. Se estiver faltando algo, por

favor, telefone nos avisando.

Obrigada,

Margarida Sereno.

Bilhete 3: Lu,

Cadê meu cinto roxo? Tava em cima da mesinha e sumiu. Quero usar meu cinto hoje, tá ligada?

Pri.

Bilhete 4: Senhor Graciliano Coutinho,

Encontrei essa carteira na frente de sua casa – acho que lhe pertence. Não o conheço mas o reconheci pela fotografia, pois moro na rua Vitorino César e já vi o senhor por aqui.

Amigavelmente,

Murilo Setiborano.

a) Em qual dos bilhetes há uma linguagem mais informal, mais empregada no dia a dia?

b) Em quais dos bilhetes a linguagem empregada indica mais familiaridade entre remetente e destinatários? Por quê?

Comentários para o professor:

Prof., a ênfase deste tópico são as escolhas envolvidas na produção de um bilhete ou recado: escolha de palavras, expressões da oralidade, uso ou não de gírias, etc. É fundamental que este conteúdo seja trabalhado na perspectiva de adequação. Isso significa que não falaremos em linguagem certa ou errada, mas linguagem adequada à situação e circunstância de comunicação em que estamos inseridos. (Ápis, v.3, p. 93)

Além da orientação ao professor, a atividade acima proporciona a discussão com os estudantes acerca da escolha do vocabulário empregado na produção de um texto, relacionado essa escolha à situação comunicativa e à proximidade entre os interlocutores. Isso é importante para que a criança perceba que não existe uma fala certa ou errada; o que há é uma adequação à situação comunicativa. Essa mesma reflexão pode ser feita para a escrita, desmistificando a ideia de que a fala é informal e a escrita formal.

Ainda na coleção Ápis, encontramos 5 atividades: uma no Volume 1 e 4 no Volume 3, que chamam a atenção para a diversidade linguística ligada a diferentes regiões ou países, focando nos sotaques ou nas mudanças lexicais, conforme exemplificado nos extratos a seguir.

[...] Se considerar que seus alunos estão preparados, esse conteúdo poderá ser acrescentado. Em algumas regiões do Brasil, a letra S em escorre e buscando não tem som de /s/, e sim de /x/. Sendo ou não o caso de sua região, aproveite o momento para comentar com os alunos as diferentes variantes no país. (Ápis, v. 3, p. 258).

3. Na língua falada no dia a dia, cada pessoa acaba utilizando termos ou expressões próprios de sua região. Veja na região de Ravel: Muitos termos usados na região vêm da forte relação que têm com as águas. Por exemplo, se alguém diz que está de bubuia, quer dizer que está boiando (não entendendo nada do que acontece). Pensem em uma expressão que vocês empregam no dia a dia, mas que seja própria do grupo com quem vocês convivem, e escrevam abaixo:________________ (Ápis, v.3, p. 256).

Por fim, o Volume 3 da coleção Ápis apresenta uma atividade que faz uma pequena referência ao uso de gírias por jovens, ao discutir uma atividade cujo foco é refletir sobre o uso de uma linguagem formal e informal, já apresentada anteriormente. Já na coleção Buriti, as atividades contemplam apenas a variação do tipo regional, priorizando as mudanças lexicais e os sotaques.

Na página 292, encontramos um trecho que objetiva discutir a forma de falar das pessoas em diferentes regiões: “Comente com os alunos que, em alguns lugares do Brasil, como o Rio Grande do Sul, há uma diferença bem marcada na pronúncia dessas letras, sendo o L mais bem articulado (a língua bate na parte posterior dos dentes)”.

Entretanto, apesar de o livro apresentar a diversidade de variantes de acordo com as regiões e de afirmar, na página 25, que “falar diferente não é falar errado”, a atividade apresentada na seção “Para ler e escrever melhor”, que favorece a análise do sentido das palavras por região do país, pode reafirmar preconceito, já que solicita que os alunos reescrevam as frases modificando as expressões regionais. Esse tipo de atividade passa a ideia de que é necessário alterar as frases, para que elas fiquem corretas. Vejamos a atividade da página 27, descrita a seguir:

3º Reescreva as frases, substituindo a expressão regional destacada pela equivalente dos quadrinhos: Bem-vestida – Moça – Muito arteira.

a) A namorada do meu primo é uma **prenda** linda. (Rio Grande do Sul)

b) Essa criançada é **da pá virada.** (Minas Gerais)

c) A mãe de Mariana está **nos trinques.** (Bahia)

(Ápis, v.3, p.27)

Dionísio (2005, p. 79) afirma que “no geral, os livros de Língua Portuguesa focalizam a variação linguística em exercícios relacionados com os textos utilizados, na seção destinada à compreensão, solicitando atividades de identificação e reescritura”, que,

no caso por nós alisado, aparece com a escrita do significado. Diferentemente do que Dionísio (2005) aponta, nas coleções analisadas em nossa pesquisa observamos apenas a atividade citada acima destinada à reescrita das frases.

De modo geral, percebemos que ainda é muito pouco recorrente a abordagem dada à discussão sobre variação linguística nas coleções analisadas. Apesar de sabermos que os professores podem ampliar a discussão a partir dos aspectos abordados no Manual do Professor e a partir das atividades apresentadas para os alunos, uma abordagem mais aprofundada do tema facilitaria a compreensão da existência de variantes e seus diversos usos, desmistificando a ideia de que existe supremacia de uma variante sobre outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o material analisado e o referencial pesquisado, foi perceptível que os livros didáticos das coleções Ápis e Buriti abordam a variação linguística de forma pouco frequente e de modo superficial. Em relação à primeira coleção (Ápis), no Livro do Aluno, não temos atividades que discutam os mesmos tipos de variantes presentes na discussão do Manual do Professor. O Volume 2 não traz nenhum tipo de atividade relacionada à variação linguística, nem orientações para o professor.

Na coleção Buriti, a ênfase dada ao tipo de variação linguística está centrada nos aspectos do uso formal/informal da língua, de acordo com a situação comunicativa (estilística). A coleção não apresenta nenhum tipo de orientação no Volume 3, mas traz 6 atividades, o que difere dos outros volumes, que abordam a temática no Manual do Professor, mas não apresentam nenhum tipo de atividade (Volumes 1 e 2).

A pouca abordagem das coleções aos tipos de variação linguística, principalmente nas atividades direcionadas aos estudantes, pode perpetuar o preconceito linguístico enraizado na nossa sociedade, pois falta uma discussão mais ampla sobre a diversidade presente na língua portuguesa. Essa omissão do plurilinguismo da língua faz o aluno acreditar que sua forma de falar está errada e que a língua é monolíngue.

Podemos concluir que essas coleções não dão atenção necessária à variação, fenômeno que é natural a qualquer língua considerada viva, em que aspectos sociais, regionais, históricos, por exemplo, estão vinculados às mudanças/transformações da língua.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Andreia Silva de; LIMA, Lais Teixeira; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O ensino de língua portuguesa e a variação linguística na utilização do livro didático. In: **IV Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem**: educação, trabalho e identidade. *Anais* [...]. Campos dos Goytacazes – RJ, 2014. v. 2. p. 1-15.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 44. ed. São Paulo : Edições Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de língua portuguesa:** propostas didáticas para o ensino da linguagem oral. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Variedades Linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. **A oralidade como objeto de ensino na escola:** o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma F., GOIS, Siane (Orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

CAPÍTULO 5

LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO: ESPECIFICIDADES NO TRABALHO COM A HETEROGENEIDADE DE REGIÃO

Data de aceite: 27/09/2022

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Juliana de Melo Lima

Dentre os materiais que os professores usam em sala de aula nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o livro didático é um dos recursos garantidos nas escolas públicas brasileiras, considerando a vigência da política pública no âmbito do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), hoje intitulado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017). Esse Programa visa avaliar, selecionar e distribuir, de forma sistemática e gratuita, não só livros didáticos, mas também outros recursos de apoio à prática educacional.

Desde a origem do referido Programa, em 1985, e com seu aperfeiçoamento, em 1996, com o processo de avaliação pedagógica das obras, visando à busca por qualidade dos livros (VAL, 2009), todas as crianças de escolas públicas do Ensino Fundamental passaram a ter acesso aos livros aprovados no referido Programa, sendo estes escolhidos a cada três anos letivos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e seus professores. Nesse contexto, vale salientar que na produção dos livros didáticos eram/são selecionados alguns aspectos da diversidade brasileira em suas diferentes especificidades (sociais, econômicas, geográficas, históricas, culturais), o que implicava/implica pouca visibilidade das realidades do campo ou abordagens de apenas algumas de suas perspectivas.

Nesse contexto, em que se priorizavam as realidades urbanas, apenas em 2011 foi criado o PNLD Campo. De acordo com o Edital de Convocação 05/2011, ao apresentar os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, o referido documento justifica a criação dessa nova modalidade de avaliação da seguinte maneira:

> Com essa iniciativa, o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas para o ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, inadequadas à perspectiva didática e pedagógica, pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo. (Edital 05/2011 – CGPLI Edital De Convocação Para Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2013) (BRASIL, 2011, p. 27).

No Guia do PNLD Campo 2016, há um reconhecimento da importância de se considerar as diferentes heterogeneidades humanas no referido Programa, apresentando como objetivo

> considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2016, p. 8).

Nesse sentido, nos questionamos se tal objetivo é alcançado pelas editoras ao publicarem os livros didáticos, pois compreendemos esse material como instrumentos que não são neutros, que partem de pontos de vistas e intenções específicas dos autores que os elaboram, demandando responsabilidades na sua construção e nas implicações que eles trazem para quem os utiliza.

Reconhecemos, assim como Santos (2000), que os livros didáticos são carregados de ideologias e carecem de atenção por parte dos professores que os escolhem, pois a expressão da realidade neles representada nem sempre condiz com as vivências daqueles que fazem uso de tais instrumentos.

Assim, levantamos algumas questões norteadoras para nossa pesquisa, tais como: Em um país de grande extensão territorial, as editoras que publicam livros didáticos defendem princípios que valorizam as heterogeneidades das populações do campo? Demonstram valorizar seus saberes, suas culturas, resgatando-as nas propostas das atividades? Nas orientações aos professores, explicitam a relevância dos diferentes tipos de conhecimentos, das diferentes culturas? As atividades propostas às crianças resgatam suas culturas e de suas comunidades?

Diante dessas questões, neste artigo, objetivamos analisar se e como a heterogeneidade de região é abordada em uma coleção de livro didático do campo e analisar os tipos de orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade.

No âmbito da nossa pesquisa, realizamos a análise de uma coleção, a Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, Letramento e Alfabetização - 1º, 2º e 3º anos (Editora FTD), sendo apenas esta e mais uma coleção – Campo Aberto (Editora Global) – as que foram aprovadas no PNLD 2016 a 2018.

Destacamos a relevância das reflexões que serão oportunizadas neste trabalho para compreendermos as especificidades das discussões relacionadas à heterogeneidade no livro didático do campo, considerando que suas orientações e proposições atuam na construção de subjetividades.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

A escolha dos materiais que serão disponibilizados para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos requer objetivos criteriosos e consistentes por parte do professor. Para nós, assim como para Lajolo,

> [...] o *livro do professor* precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos [...] precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com os seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno (grifos da autora). (LAJOLO, 1996, p. 5).

Nesse sentido, a escolha e o uso do livro didático pelo professor não pode ocorrer de forma aleatória ou despretensiosa, mas, sim, pela compreensão de que ele é um recurso, não o único, que deve servir como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, independente do contexto em que a escola esteja inserida, se na zona urbana ou rural, na periferia ou em comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo. Além de reconhecer o livro didático como um suporte para a prática pedagógica, consideramos a importância de o professor ter conhecimentos sobre a natureza desse recurso, sobre as escolhas que são feitas pelos autores, sobre as relações de poder que operam nesse tipo de objeto e quais mecanismos são utilizados. Leal, Sá e Silva destacam que:

> determinadas experiências, conhecimentos e habilidades são legitimados e valorizados, enquanto outras experiências, conhecimentos e habilidades são tidos como menos importantes, sob o olhar dos que constituem muitas unidades escolares. É sob o viés do que é, ou não, reconhecido na escola como relevante que, muitas vezes, o debate sobre heterogeneidade aparece, culminando no apagamento de algumas práticas sociais do contexto escolar e estratégias de evidenciar outras práticas. Tal processo aparece com certo ar de neutralidade em que a seleção dos conteúdos escolares é tida como resultado natural de um progresso da ciência (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Assim, salientamos a necessidade de percebermos as estratégias utilizadas pelos livros, de favorecimento ou não das culturas dos povos do campo, considerando que a educação do campo traz um histórico de lutas por direitos humanos, não apenas pelo direito à educação em sentido amplo – que a Constituição Federal Brasileira garante em seu Artigo 205 –, mas também por sua especificidade, porque a educação do campo deve promover "[...] aprendizagens significativas, a formação para a cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos do campo [...]" (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 479 e 480).

Nesse contexto, quando o PNLD Campo foi legitimado a partir da Resolução nº 40/2011 para as escolas do campo, o que se quis fazer a partir dessa política pública,

segundo Berbat e Feijó, foi atender "[...] as especificidades sociais, culturais, geográficas dos alunos e a organização seriada e multisseriada dessas escolas" (2016, p. 484). Ao realizarem uma pesquisa em uma escola multisseriada no município de Miguel Pereira/RJ, entre os anos de 2014 e 2016, esses autores buscaram identificar a relevância do livro didático do campo adotado pelos professores da escola pesquisada – Projeto Buriti Multidisciplinar, triênio 2013-2015 do PNLD Campo.

No início da pesquisa, em 2014, eram 10 alunos, e no último ano, em 2016, restavam matriculados apenas 6 (a turma estava constituída de alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos). A escola contava com apenas uma professora, uma merendeira e a diretora, que também era coordenadora de outras duas escolas na região.

Os autores fizeram um levantamento bibliográfico sobre o tema, analisaram os livros da coleção, realizaram entrevistas e aplicaram questionários aos alunos e à professora. Em relação aos alunos, buscaram compreender "[...] as relações desenvolvidas entre as crianças [...] seus modos de vida a partir de suas rotinas" (p. 487); e em relação à professora, objetivaram "[...] identificar se o livro didático atendia, ou não, a realidade vivida pela comunidade da escola" (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 488).

Os dados levantados e analisados pelos autores revelaram que, em se tratando da realidade vivenciada pela comunidade escolar pesquisada, demonstraram que a coleção Buriti Multidisciplinar "não se relaciona plenamente com o mundo vivido, desejado, sonhado pelos alunos a que se destina", que ainda persiste "[...] a dificuldade de produzir obras que atendam as heterogeneidades do campo", e por fim, que o PNLD Campo "ainda necessita de constantes melhorias, principalmente na abordagem conceitual entre a cidade e o campo" (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 491).

Os autores finalizam suas análises enfatizando a necessidade de relacionar a produção das obras destinadas ao campo com a formação específica de professores voltada para as particularidades da população do campo, e que o livro didático deve articular a "cultura camponesa e os conhecimentos científicos do mundo em que vivemos, tanto na cidade como no campo" (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 492).

Santiago, Lira e Pimentel (2014) desenvolveram uma pesquisa de campo em quatro escolas de municípios rurais de Barra de Santana e Queimadas, na Paraíba. As autoras realizaram entrevistas *in loco* com quatro professoras e, a partir desses relatos, fizeram um recorte para analisar como os gêneros textuais (orais e escritos) e as atividades de compreensão textual dialogavam com a realidade socioambiental dos povos do campo. Para isso, analisaram a coleção do PNLD Campo aprovada em 2012 – "Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, livro didático de Língua Portuguesa" – 1º e 5º anos.

As autoras identificaram no livro didático do 1º ano uma diversidade de textos com

> a predominância dos Gêneros Textuais Orais (GTO) sobre os Gêneros Textuais Escritos (GTE), cujas temáticas discorrem enfaticamente, à base de textos não verbais como figuras, desenhos, paisagens e fotos (...). Os traços socioculturais e ambientais da sua realidade local não são perceptíveis no traçado de fotos autênticas, tampouco interpretados como reais, mas irreais (...). Em sua maioria, as temáticas dizem respeito à fauna e flora local, representadas por figuras cuja realidade é tratada superficialmente em detrimento de outras realidades representadas mais originalmente por meio de fotos. Quanto aos GTE (...) verifica-se a predominância de trechos retirados de poemas, cantigas populares, contos atrelados a literatura nacional, não especificamente regional, sobretudo local (...) observa-se um silenciamento entre as temáticas textuais que, por sua vez, se confirmam nas atividades de compreensão textual, cuja relação intertextual neutraliza as potencialidades ambientais do campo e desautoriza as aprendizagens dos saberes campesinos no processo de formação educacional dos educandos (SANTIAGO, LIRA e PIMENTEL, 2014, p. 6).

As autoras concluem, com base nas análises dos relatos das professoras e dos livros do 1º e 5º anos, que a realidade campesina não é tratada de forma adequada, que os livros mais contribuem para "silenciar os saberes e fazeres do campo", pois neles predomina "um saber pedagógico diferenciado da vida sociocultural e ambiental" dos povos campesinos (SANTIAGO, LIRA e PIMENTEL, 2014, p. 10).

Paiva e Pagnan (2018), ao abordarem o processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD Campo 2013, destacam que das 16 coleções avaliadas, 14 (87%) foram excluídas e 02 (13%) aprovadas. Segundo os autores, o número reduzido de aprovações indica "o despreparo da indústria literária em relação às normas e aos princípios da Educação do Campo" (PAIVA e PAGNAN, 2018, p. 62). As coleções aprovadas nesse PNLD foram "Girassol – Saberes e Fazeres do Campo" (Editora FTD) e "Projeto Buriti Interdisciplinar" (Editora Moderna Ltda). Segundo Paiva e Pagnan (2018, p. 62), "não são obras objetivamente produzidas para o sujeito do campo, são adequações grosseiras que a primeiro momento podem servir, mas que devem ser superadas no próximo edital que já está em andamento para 2016".

Nesse sentido, esperamos que nossas análises e discussões possam ampliar as reflexões sobre orientações e defesas relacionadas às heterogeneidades regionais identificadas em uma coleção de livros didáticos do campo.

METODOLOGIA

Conforme anunciamos, o objetivo deste artigo é analisar se e como a heterogeneidade de região é abordada em uma coleção de livro didático do campo e analisar os tipos de

orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade.

Portanto, este trabalho é de cunho qualitativo, com apoio de levantamento quantitativo, e realizado por meio de análise documental, que é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2001, p. 38).

Nossos dados foram coletados em fonte única, em que analisamos as orientações aos educadores e as atividades direcionadas aos alunos, contidas em três livros didáticos do campo componentes da coleção que fez parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD do Campo, aprovada no ano de 2016 – “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, Letramento e Alfabetização” – 1º, 2º e 3º anos (Editora FTD). Nosso critério de escolha foi o uso da coleção nas escolas do campo em municípios do estado de Pernambuco que fizeram parte da pesquisa mais ampla a que estamos vinculados: “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”.

Os livros selecionados e analisados são organizados em quatro unidades temáticas, tendo cada uma dois capítulos com seções específicas (Leitura; De olho na escrita; Produção; Estudo da língua; Hora da história; Texto puxa texto; Estudo do texto; Dica de leitura; Vai e vem; e Mural de vivências).

No Quadro 1, a seguir, apresentamos a estruturação dos livros da coleção selecionada para este estudo.

<table>
<tr><th>TÍTULO e AUTORES</th><th>QUANTIDADE DE PÁGINAS</th><th colspan="2">UNIDADES TEMÁTICAS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: Letramento e alfabetização/ Alfabetização matemática - 1º ano

Autores: Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão</td><td rowspan="2">272</td><td>Unidade 1: Quem sou eu?
- Você é importante
- Minhas cantigas de ninar</td><td>Unidade 3: Jeitos de morar
- Tantas casas
- A família da gente</td></tr>
<tr><td>Unidade 2: Tempo de brincar
- Brinquedos e brincadeiras
- Versinhos para brincar</td><td>Unidade 4: Viva a natureza
- Bichos e mais bichos
- Tempo de plantar</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: Letramento e alfabetização/ Geografia e história - 2º ano

Autores: Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão</td><td rowspan="2">286</td><td>Unidade 1: Eu e os outros
- Eu e meus colegas
- Cantigas da minha terra</td><td>Unidade 3: Coisas da minha terra
- Frutas da minha terra
- Vamos festejar</td></tr>
<tr><td>Unidade 2: Brincadeiras de ontem e de hoje
- Brincadeiras ao ar livre
- Brincadeiras com palavras</td><td>Unidade 4: O tempo e o trabalho
- Tempo para tudo
- Tempo de criar</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: Letramento e alfabetização/ Geografia e história - 3º ano

Autores: Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ Tânia Mares; Suely Almeida</td><td rowspan="2">285</td><td>Unidade 1: Um planeta de todos
- Crianças tem direitos
- As histórias que eu gosto</td><td>Unidade 3: Perto da natureza
- Vida silvestre
- Água é vida</td></tr>
<tr><td>Unidade 2: Reduzir, reutilizar, reciclar
- Vamos reciclar
- Sucata vira brinquedo</td><td>Unidade 4: Brasil, uma terra fértil
- Mundo das frutas
- Vida de planta</td></tr>
</table>

Quadro 1. Estruturação dos livros de Letramento e Alfabetização da coleção Novo Girassol

Fonte: As Autoras

Para as análises de conteúdo, seguimos as etapas propostas por Bardin (1977). Na *pré-análise*, selecionamos a coleção adotada pelos municípios do interior de Pernambuco que estavam participando da pesquisa mais ampla. Após a seleção, iniciamos a *leitura flutuante* das orientações ao educador, construindo categorias mais amplas. Em seguida, fizemos a leitura mais aprofundada dos dados para organização dos mesmos e construção de quadros com as categorias e subcategorias – *exploração do material*. A última etapa foi o *tratamento dos resultados e interpretação*, em que analisamos qualitativamente os dados e explicitamos nossas inferências e conclusões sobre os nossos achados.

ORIENTAÇÕES AO EDUCADOR REFERENTES À HETEROGENEIDADE REGIONAL

Nesta seção, apresentaremos inicialmente os dados referentes às análises das "Orientações para o educador" presentes nos três livros da coleção Novo Girassol. A

categoria de “Heterogeneidade regional” será abordada nas análises, dentro de um conjunto de sete subcategorias relacionadas às questões sociais, conforme quadro a seguir.

Categoria	Subcategoria	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Heterogeneidades sociais	Étnico-racial	X	X	X
	Gênero	X	X	X
	Orientação sexual	--	--	--
	Classe social	X	X	X
	Religiosa	--	--	--
	Região	X	X	X
	Geracional	X	X	X

Quadro 2. Tipos de heterogeneidade/Análise das orientações ao educador

Fonte: As Autoras

De modo geral, diante das 07 (sete) heterogeneidades elencadas, percebemos que 05 (cinco) eram mencionadas como princípios defendidos na coleção, e 02 (duas) delas – orientação sexual e religiosa – não foram referenciadas nas orientações ao educador, o que nos levanta questionamentos sobre a ausência de informações referentes a esses temas. O respeito às diferentes religiões dos povos dos campos não seria tema importante para ser referenciado nos livros? Em uma sociedade com recorrência de manifestações de intolerância religiosa, por que não há nos livros questões sobre esse tema? E discussões sobre orientação sexual, não são inseridas por quê?

Considerando que a nossa sociedade é constituída de heterogeneidades e que nos espaços escolares identidades sociais e individuais são construídas, é relevante pensarmos na importância de discussões que deem visibilidade para os diferentes aspectos que nos constituem e que muitas vezes são alvos de injustiças sociais.

Discursos presentes em documentos orientadores, como os que são encontrados nos livros didáticos, trazem modos de defesa de sociedade, de educação, de formação humana. A anunciação de determinado aspecto ou o seu silêncio são indicadores importantes para que os professores possam realizar as escolhas dos livros que contenham “textos, atividades e ilustrações que possibilitem no educador e no educando se aproximarem de conteúdos científicos e escolares articulados às experiências imediatas e contextualizadas do campo” (SANTIAGO, LIRA e PIMENTEL, 2014, p. 2).

Diante dos dados do Quadro 2, consideramos que as defesas presentes nas orientações ao educador são genéricas, com pouca demonstração de valorização das culturas dos povos do campo.

A heterogeneidade de região, foco do nosso artigo, foi identificada na coleção, nos três volumes. Vale ressaltar que nos três livros há as mesmas orientações, sem nenhuma alteração. Ou seja, encontramos orientações presentes no Volume 1 que também estavam nos Volumes 2 e 3 (inclusive nas mesmas páginas), como se as expectativas de aprendizagens do 1º ao 3º ano fossem as mesmas, e, portanto, não precisassem de orientações didáticas diferenciadas nem abordagens de determinados temas de formas diferentes, por exemplo.

Na seção "orientações para o educador" são apresentadas defesas em torno das heterogeneidades, de forma mais ampla, estando em destaque a valorização do campo e dos sujeitos que vivem nele e dele. Uma dessas orientações, identificadas na seção "O educador do campo", trata das características que o professor/educador deve ter para lidar com as especificidades da educação do campo. Segundo essa orientação,

> o projeto educativo da escola do campo também passa pela mudança do perfil do professor, que não poderá ser um professor-instrutor, que se preocupa apenas em repassar uma série de conteúdos desvinculados das demandas do campo e que valoriza a técnica e a erudição.
>
> Primeiramente, é importante que o docente conheça os princípios e as finalidades da educação do Campo definidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004) e que seja comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, em que:
>
> - os saberes técnicos, humanos e ambientais contribuam para o desenvolvimento rural sustentável;
>
> - se fortaleçam novos valores de respeito, igualdade e dignidade entre as diferentes gerações e etnias, estimulando o amor pela terra como fonte geradora de vida;
>
> - as especificidades de grupos humanos como os assalariados, agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas sejam consideradas na elaboração nos planos de ensino e de aula;
>
> - se valorize os saberes dos diferentes sujeitos, como crianças, jovens, adultos, idosos, enfim, homens e mulheres que lutem e busquem uma educação de qualidade e igualitária.
>
> Na educação do campo, o professor-instrutor dará lugar ao professor-educador que, além de se preocupar com a formação humana dos educandos, se envolve na vida cotidiana da comunidade com o intuito de apoiar ações afirmativas voltadas à sustentabilidade das famílias, ao associativismo e ao bem comum da coletividade.
>
> As escolas do campo precisam de um educador que seja:
>
> - dinamizador das discussões e orientador das aprendizagens;
>
> - canalizador das potencialidades individuais e coletivas;
>
> - conhecedor das peculiaridades culturais, sociais, econômicas e políticas

> do campo.
>
> O educador do campo precisa, cada vez mais, comprometer-se com a formação humana dos seus alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, política, ética e social. É preciso que se comprometa, também, com o desenvolvimento sustentável das comunidades contempladas pela Educação do Campo (Volumes 1, 2 e 3, p. 199).

Destacamos, inicialmente, alguns aspectos das orientações, ao se posicionarem contrários ao que chamam de "professor-instrutor", ou seja, aquele que "se preocupa apenas em repassar uma série de conteúdos desvinculados das demandas do campo e que valoriza a técnica e a erudição". Nesse trecho, os autores, além de fazerem uma crítica a esse perfil de professor que, na condição de instrutor aplica técnicas de repasse dos conteúdos, demonstram reconhecer a importância das especificidades dos contextos do campo, dos saberes populares como pontos de partida para a aprendizagem, de posturas sensíveis para as diversidades culturais, econômicas, sociais e políticas.

Ancorados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004), a coleção defende uma concepção de professor "comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável", destacando a pluralidade de saberes, de valores, as especificidades de grupos humanos. Consideramos que tais defesas são relevantes, por reconhecerem diferentes tipos de heterogeneidade e as singularidades das comunidades, das escolas e dos sujeitos.

Na mesma seção dos três volumes, "A educação do campo: nossa coleção", no que diz respeito à elaboração da coleção "Novo Girassol: saberes do campo", os autores afirmam que a mesma foi construída e pautada na lei (Diretrizes) e no que os movimentos sociais defendem. Afirmam que,

> buscando respeitar os múltiplos campos espalhados pelo território brasileiro, a coleção privilegia a valorização dos saberes e fazeres do campo, reforçando a identidade cultural das diversas gentes que compõem o campo brasileiro. Está voltada à intensificação e ao fortalecimento das relações familiares e comunitárias, tão presentes no cotidiano campesino, em que são preservados a solidariedade e o sentimento de partilha (Volumes 1, 2 e 3, p. 200).

Ao analisarmos os livros da coleção, observamos que "as diversas gentes que compõem o campo brasileiro" citadas pelos autores são representadas, em sua maioria, pela imagem do agricultor – trabalhando na terra (plantando ou colhendo), cuidando dos animais, participando das festividades locais. Os saberes e fazeres refletem, principalmente, o trabalho no campo (na terra), o que se produz no campo (criação de animais e produção de alimentos), as expressões culturais vivenciadas no campo (festejos, músicas, danças, artesanatos), porém não há propostas de reflexões quanto a essa diversidade. Em relação

às festividades, Oliveira e Calvente (2012), em diálogo com Bezerra (2008), afirmam que, além de desempenharem papel importante na relação do homem com o lugar em que este vive, tais manifestações (as festas, músicas e danças) indicam como "os grupos sociais pensam, percebem e concebem seu ambiente" (p. 83). Assim, compreendemos que é importante trazer na coleção elementos que remetam à heterogeneidade de região no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos e culturais, mas que tais abordagens favoreçam aprendizagens significativas que aprofundem a diversidade dos povos e comunidades que constituem o nosso país.

No livro do 1º ano, capítulo 4, seção intitulada "Viva a natureza", os contextos familiares do campo são abordados relacionados às atividades de trabalho. Quatro fotografias com legendas referentes às atividades de plantar alimentos, criar animais, produzir artesanato e processar alimentos foram inseridas, mas as perguntas enfatizam a produção e compra de alimentos, como se vê a seguir.

> As famílias podem trabalhar em várias atividades. Veja algumas [fotografias].
>
> Conte para seus colegas:
> Que alimentos sua família produz para consumo.
> Que alimentos precisa comprar.
>
> (Volume 1, p. 72)

Nas orientações ao educador referentes à atividade destinada ao aluno, conforme apresentamos acima, há o seguinte destaque para a economia solidária:

“Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos o tema economia solidária. Pergunte: Vocês sabem o que é economia solidária? Se necessário, informe que economia solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de toda a comunidade. Estimule a turma a comentar se conhece alguma experiência de economia solidária. Vale ressaltar que uma das vias para garantir a sustentabilidade da agricultura familiar é por meio da economia solidária, do cooperativismo e associativismo das famílias produtoras. Quando reunidos em grupos de cooperativas e associações comunitárias, fortalecem-se, favorecendo a produção de qualidade, e, negociando em maior quantidade, conseguem melhores preços para seus produtos e vão se tornando cada vez mais capazes de enfrentar a concorrência do mercado.” (Volume 1, p. 72).

Consideramos que a orientação é pertinente, por resgatar a valorização do princípio da coletividade, sendo uma forma de fortalecer as comunidades do campo em seus modos de interação nas relações econômicas, com ênfase na produção agrícola.

Ao observarmos as capas dos livros, também podemos perceber ilustrações de paisagens com plantações, agricultores, famílias, moradias, animais que têm pouca representatividade visual com os cenários das realidades do campo do país. Na capa do livro do 3º ano, um balão é visto ao fundo. A partir desses dados, nos questionamos sobre os tipos de imagens, de textos, de informações que são selecionadas e propostas nos livros didáticos do campo. Sabemos dos desafios para os autores em termos de representatividade em um país de grande extensão territorial, mas não podemos deixar de tornar visíveis as diversidades que constituem os povos do campo.

Na coleção, com base no que dizem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004), assalariados, agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas são “as diversas gente do campo”, mas são tratados superficialmente, sem aprofundamento quanto ao que sabem ou fazem, seus costumes, seus valores sociais. Considerando as crianças de diferentes localidades do país, estas estariam se reconhecendo de algum modo com os aspectos abordados pelos livros? Suas identidades são retratadas a partir de qual perspectiva?

Defendemos, assim como Santos (2020), uma educação do campo que respeite e verdadeiramente atenda às necessidades dos povos campesinos, pois

> as populações que vivem no campo precisam de uma educação que chegue aonde moram, que contemple seu modo de vida, que respeite a cultura, que considere os períodos de safra e entressafra para organizar o calendário escolar. Que respeite a ausência dos alunos em períodos de longas chuvas, que não obrigue o aluno a viajar horas todos os dias para chegar à escola e para retornar para sua moradia (SANTOS, 2020, p. 80).

Neste sentido, a coleção Novo Girassol priorizou, nas atividades para os alunos, o trabalho do homem do campo, seu modo de vida, meio de subsistência e deu pouca ênfase aos valores culturais desses povos, distanciando-se da proposta colocada nas orientações ao educador que, mesmo de forma mais geral, contempla diferentes dimensões humanas, não se limitando às questões econômicas.

Um outro ponto comum nos três volumes, presente na seção “A prática da oralidade”, diz respeito à diversidade linguística dos indivíduos que compõem a escola do campo, considerando que tal diversidade constitui a língua e pode ser motivada por fatores regionais ou socioeconômicos. De acordo com a coleção,

> [...] os alunos devem compreender que não há uma única maneira de falar, tampouco uma única maneira correta de se expressar. O que determina como se deve falar - qual variedade empregar – é a situação de comunicação, considerados os interlocutores, os objetivos e o lugar social em que ele se dá. (Volumes 1, 2 e 3, p. 211).

As orientações presentes estão ancoradas nas defesas apresentadas por Bagno (2001), ao afirmar que “[...] usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade” (p. 130).

De modo geral, no que se refere às análises das orientações ao educador da coleção, sobre a abordagem da heterogeneidade de região, nos três livros, percebemos defesas importantes em relação à postura docente e aos princípios de educação do campo, mas retratadas com um viés mais generalista, sem abarcar especificidades das identidades culturais e sociais das populações do campo. Questões voltadas à importância do combate a todo tipo de preconceito, racismo, busca por justiça social, valorização das diversas práticas culturais não foram mencionadas como elementos de defesa para a atuação do educador.

DIFERENÇAS SOCIAIS E CULTURAIS PRESENTES NAS “ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR” E NO LIVRO DOS ALUNOS

Na seção “orientações ao educador” e no Livro do Aluno, identificamos, a partir das atividades propostas, quatro subcategorias de ações relativas às diferenças sociais e

culturais para dar conta da heterogeneidade.

Apresentaremos as quatro subcategorias iniciando com as informações das orientações ao educador e, em seguida, com os dados do Livro do Aluno, com exemplos de atividades.

Ações relativas às diferenças sociais e culturais	Orientação ao educador			Livro do aluno		
Subcategorias	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)	X	X	X	X	X	X
Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais	X	X	X	X	X	X
Considerar os anseios e as necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades	X	X	X	--	--	X
Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística)	X	X	X	X	X	--

Quadro 3. Ações relativas às diferenças sociais e culturais
Fonte: As Autoras

As quatro ações foram identificadas nas orientações ao educador e nos volumes do Livro do Aluno. Duas delas, como se vê no Quadro 3, não foram abordadas em todos os volumes.

Da ação de ***“Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)”***, identificada nas orientações ao educador, destacamos a importância de as crianças aprenderem nos espaços escolares, de forma dialogada, com o que acontece na vida, na sua comunidade, ampliando saberes, fortalecendo-os. Considerando o perfil docente defendido na coleção, percebemos que essa é uma ação inerente ao mesmo. A disponibilidade para conhecer as histórias de vida, as trajetórias dos discentes, suas práticas culturais, é condição para uma boa mediação baseada no respeito.

No exemplo a seguir, a interligação de saberes tem pontos de partida diversos, não centrando-se apenas nos saberes escolares que são fortalecidos tradicionalmente pela ciência moderna, baseados em determinadas culturas, principalmente as dos grandes centros urbanos e de determinados grupos étnicos.

“Comum a todas as disciplinas da coleção, nesta seção [Vai e Vem] são apresentadas atividades de vivência integradora, através das quais o aluno interliga os saberes escolares aos saberes comunitários e vice-versa. São propostas atividades, como entrevistas, relatos de experiência, divulgação de informações à comunidade, entre outras. É também espaço para os alunos socializarem o que estão aprendendo com os demais colegas.” (Volume 2, p. 216).

De acordo com Leal, Sá e Silva (2018, p. 41), “tomar a heterogeneidade, em várias de suas dimensões, como ponto de partida da prática educacional implica a necessária articulação entre a diversidade de culturas e saberes populares e os direitos de aprendizagem comuns a todos os sujeitos e comunidades”. Neste sentido, consideramos que as orientações ao professor foram pertinentes, por trazerem indicações de atividades que favorecessem trocas de saberes entre sujeitos, possibilitando a ampliação de referências sociais e culturais e valorizando as das crianças.

Através do resgate dos saberes ancestrais, cultivados nas comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo, em propostas de atividades como entrevistas, relatos, as crianças podem reconhecer as vozes dos diferentes sujeitos das comunidades, os valores de seus povos, o reconhecimento de conhecimentos que muitas vezes são desprezados e vistos de forma preconceituosa. Neste sentido, Candau afirma que:

> as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade. No entanto, essas relações estão muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais (CANDAU, 2014, p. 23 e 24).

Tais dados dialogam com as defesas de Santos (2007), ao abordar a necessidade de um pensamento pós-abissal frente à estrutura de pensamento moderno ocidental, visando a “um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (p. 3), tendo como premissa a defesa de uma “ecologia de saberes”, com a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico, que é em geral o único legitimado pelos livros didáticos. “A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p. 23).

No Livro do Aluno foram identificadas atividades relacionadas à subcategoria ***“Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no***

planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)”. De forma representativa, selecionamos exemplos de cada volume.

Na abertura de cada capítulo, na seção Leitura, algumas perguntas que sinalizam a busca por conhecimento das práticas culturais das crianças, de suas famílias e comunidades são inseridas, como mostram os exemplos abaixo.

Minhas cantigas de ninar (Capítulo 2, leitura 1) Você conhece alguma cantiga de ninar? Alguém da sua família costumava cantar canções de ninar para você dormir? Quais? [a cantiga do sapo-cururu foi inserida após as perguntas] (Volume 1, p. 20) Leitura 2 Que temperos sua família usa na comida? O que você sente quando entra na cozinha e sai aquele cheirinho gostoso da panela no fogão? (Volume 1, p. 95)

Cantigas da minha terra (Capítulo 2, leitura 1) Que cantigas são cantadas na sua comunidade? (Volume 2, p. 22) Cantigas da minha terra (Capítulo 2, leitura 2) Quais são as festas comemoradas na sua comunidade? Que tipo de música as pessoas danças nessas festas? Você gosta de forró? (Volume 2, p. 31)

Essas perguntas abarcam temas diversos, como alimentação, festividades, brincadeiras, meio ambiente, relação do homem com a natureza, os modos de enfrentamento de diferentes problemas. Consideramos a importância desse tipo de pergunta na abertura dos capítulos, pois favorece a mobilização de conhecimentos prévios das crianças sobre o que é abordado, a socialização das suas experiências e dos modos como cada sujeito lida com diferentes situações, o que pode, a depender da mediação docente, favorecer momentos de trocas com demonstração de valorização do que é dito por elas. Não observamos recomendações específicas nessas atividades, de modo a enfatizar o que é

defendido nas orientações ao educador no final do livro: “Leitura é a seção que abre todos os capítulos. Vem introduzida por questões que explorem o conhecimento prévio do aluno, trazendo motivação para a leitura do texto” (Volume 1, p. 213).

No exemplo do Volume 3, abaixo, diferentes formas de abastecimento de água podem ser relatadas pelas crianças do campo. A depender da região onde vivem, realidades diversas podem ser enfrentadas e práticas culturais de uso e armazenamento da água podem ser reconhecidas. Neste sentido, consideramos que, apesar de as perguntas levarem a muitos desdobramentos sobre o tema, nas atividades seguintes há um tipo prioritário de armazenamento, com uso de cisterna.

Água é vida (Capítulo 2, leitura)

O local onde você mora tem problema com abastecimento de água?
Na região onde você vive, é comum a água da chuva ser armazenada? De que forma? Comente com seus colegas.
(Volume 3, p. 73)

A segunda subcategoria, ***“Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais”*** também foi identificada nas orientações ao educador, nos três volumes. Os trechos referentes a essa ação foram pouco específicos, sem trazer de forma mais enfática desdobramentos, problemáticas sociais que implicassem um posicionamento mais consistente dos autores, conforme pode ser visto no exemplo abaixo, presente na seção “Começo de conversa”:

“Na escola, os alunos entram em contato com práticas sociais e objetos culturais diferentes daqueles que encontram em casa. É função da escola, portanto, oferecer situações e vivências diversas daquelas com as quais eles habitualmente se deparam, ampliando o seu universo cultural. Somente assim, os alunos poderão construir novas possibilidades de acesso e de participação nas diversas práticas sociais que compõem a sociedade” (Volumes 1, 2 e 3, p. 205).

Conforme discutimos anteriormente, há menções nas orientações ao educador sobre as heterogeneidades humanas, porém sem considerar que os diferentes grupos étnicos tiveram processos históricos diferentes, sendo alguns alvos de violência e de desigualdades sociais. Não há muita visibilidade na coleção para os diferentes grupos

sociais. Uma estratégia recorrente é o uso de imagens (fotografias e ilustrações) que representam essa diversidade, mas sem, contudo, adentrar em questões que levem a reflexões sobre diferenças, direitos, condições de vida.

No Livro do Aluno, a subcategoria ***"Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais"*** também foi identificada nos três volumes.

Um exemplo encontrado no Livro do Aluno está na página 57 do Volume 1, unidade 3, capítulo 1 "Tantas casas", na seção "Estudo do texto". Há uma atividade para o aluno responder de acordo com a leitura de uma parte do texto "Coisas de índio", escrito por Daniel Munduruku, localizado na página anterior. Vejamos:

> 1. Responda oralmente:
> De que povos indígenas o texto trata?
> De acordo com o texto, qual é a semelhança entre as aldeias do povo Xavante e do povo Munduruku?
>
> (Volume 1, p. 57)

Na página 48 do Volume 1, também encontramos um exemplo que aborda a temática moradias, na unidade 3 "Jeitos de morar". Vejamos:

> Você sabia que existem muitos jeitos de morar?
> Observe as moradias a seguir [seis fotografias com diferentes tipos de moradia]
>
> Responda oralmente:
> Algumas dessas casa se parece com a sua? Qual?
> Do que você mais gosta na sua casa?
> O que você costuma fazer na sua casa?
>
> (Volume 1, p. 48)

Destacamos que essa atividade favorece o reconhecimento dos tipos de moradias e condições de vida de populações campesinas, de modo que as crianças possam ter possibilidades de reconhecimento de suas moradias representadas no livro didático.

A partir desses exemplos, podemos ver uma busca por apresentar mais do que

abordar e problematizar as questões voltadas à heterogeneidade humana e as implicações sobre os modos que envolvem as questões étnicas, culturais, políticas, legais. As perguntas não direcionam o debate para perceber como comportamentos, discursos e ações podem legitimar determinados grupos e deslegitimar outros. Outro exemplo, do Livro do Aluno, Volume 2, na unidade 1 "Eu e os outros", página 7, traz imagens de diferentes pessoas reunidas em situações de trabalho no campo, refeição em família, com os avós e na escola com os colegas. Após as imagens, pede-se que o aluno responda oralmente:

*Quais pessoas da sua família moram com você?
*Quem são seus melhores amigos?
*O que você acha que é preciso fazer para viver bem com outras pessoas?

(Volume 2, p. 7)

Aqui também há indícios de que a heterogeneidade humana foi pensada em relação aos diferentes tipos de pessoas do convívio dos alunos, tanto de adultos quanto de crianças. As imagens retratam uma interação entre pessoas em diferentes situações: em casa – com os pais, avós, irmãos ou outros parentes, e na escola – com os colegas de turma e a professora.

Uma proposta viável para trabalhar esse aspecto social, considerando também as diferenças entre as gerações, como desdobramento nessa atividade, seria o professor estimular um debate sobre os saberes que as pessoas mais velhas têm, estimulando os alunos a buscarem informações sobre as experiências de vida desses adultos, seus valores, suas memórias, a fim de favorecer a interação entre as crianças e esses outros, como o título da unidade sugere. No entanto, o que é sugerido ao professor nas orientações dessa atividade é que ele "aproveite a oportunidade para chamar a atenção dos alunos para a importância da boa convivência entre as pessoas" (Volume 2, p. 7).

A terceira subcategoria, ***"Considerar os anseios e necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades",*** foi identificada nas orientações ao educador nos três livros da coleção, embora a tenhamos identificado, no Livro do Aluno, apenas no Volume 3. Destacamos a pouca valorização por parte da coleção de que as crianças tenham anseios, necessidades, como se não houvesse espaço para pedidos, sugestões, ideias delas. Desconsideram-se, assim, as perspectivas das crianças frente ao mundo, ao que vivenciam, às suas culturas, no plano do que é exposto nas orientações ao professor. Consideramos que há poucas menções de ações na direção do que a subcategoria indica,

e a coleção deixa de reconhecer a pluralidade das escolas do campo.

No exemplo a seguir, retirado da seção “A prática de leitura”, nas orientações ao professor, vemos um direcionamento mais geral relacionado ao perfil de uma turma, sem a obra, contudo, trazer mais informações sobre as possíveis “demandas da classe”.

> Para que uma leitura seja realizada com compreensão, é preciso que se estabeleça uma finalidade para ela. Assim, é necessário orientar o aluno a ler para cumprir um determinado objetivo. Além do objetivo, geralmente, indicado pelo livro, o professor, que conhece os alunos e sabe o que se pretende com a atividade de leitura, pode propor a finalidade que mais se adequar a determinada aula e às demandas da classe (Volume 3, p. 209).

Em outro exemplo, presente na seção “Estrutura dos volumes de Letramento e Alfabetização”, os autores destacam suas intenções com a proposição de atividades para os alunos, explicitando aspectos que consideramos pilares, como a importância do lúdico, o respeito às individualidades (resumida pelo livro à idade das crianças) e as relações entre cuidar e educar, não estando defendido apenas na Educação Infantil.

> Procuramos também imprimir às atividades um caráter lúdico, de modo a respeitar a idade dos alunos e a necessidade de se considerarem o brincar e o cuidar como partes integrantes do educar (Volume 2, p. 213).

Em relação às atividades do Livro do Aluno, conforme dissemos no início dessa discussão, nossas análises identificaram o livro do 3º ano, na seção Produção, menção à subcategoria em questão, no que diz respeito ao tipo de conhecimento correlacionado com a heterogeneidade de região, a exemplo do extrato a seguir:

> A água é um bem precioso e indispensável aos seres vivos de todo o planeta. Leia os cartazes elaborados por alguns alunos para uma campanha sobre como evitar a contaminação no campo.
>
> Frases nos cartazes: “Não jogue lixo nos rios. A água é importante na plantação.”; “Roupa se lava longe do rio. Produtos químicos do sabão contaminam a água.” (Volume 3, p. 79)

Inicialmente, a atividade propõe uma reflexão e discussão sobre os problemas de tais práticas, comuns nas comunidades rurais. Ela continua na página seguinte e propõe a construção de cartazes e a mobilização dos alunos para ações de conscientização das comunidades. Ao propor a produção de cartazes em grupos, percebemos uma maior visibilidade em relação às necessidades e anseios das crianças sobre o modo como observam as suas comunidades em relação ao uso da água. Vejamos a proposta:

> Forme um grupo com dois colegas e elabore cartazes para chamar a atenção das pessoas da sua comunidade sobre atitudes que ajudam a evitar a contaminação da água. Combinem com o professor o melhor lugar para expor os cartazes e convidem as outras turmas para apreciá-los. (Volume 3, p. 80).

Ao abordar as orientações ao professor, a coleção destaca apenas as consequências para as atividades agrícolas do pequeno produtor quanto "ao impacto negativo nos recursos naturais, se os resíduos forem lançados aos mananciais de água ou ao solo sem tratamento adequado" (Volume 3, p. 79). Não resgata, por exemplo, a importância de escutar as crianças para saber quais suas relações com os rios, os lagos, seus modos de uso para transporte, para alimentação, para brincar e como veem a importância de preservá-los.

Por fim, a última subcategoria foi **"Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística)"**. Nas orientações ao educador, os autores reconhecem que um dos fatores da variedade linguística é resultante de questões regionais e assumem um posicionamento em relação ao respeito à diversidade linguística. Vejamos:

> "O respeito à diversidade linguística é uma atitude ética necessária à participação cidadã na sociedade e deve ser fomentada no dia a dia da escola. Quando chegam à escola, os alunos dominam uma determinada variedade linguística e, por meio dela, são capazes de participar das interações orais que acontecem dentro e fora da sala de aula. De fato, não cabe à escola ensinar o aluno a falar. No entanto, ao longo da escolarização, ele terá de aprender a falar diferentemente, conforme a situação que estiver. Isso significa que um dos objetivos do ensino da língua materna é o de preparar os alunos para participar adequadamente de situações públicas formais, nas quais se exige o emprego de uma das variedades urbanas de prestígio." (Volumes 1, 2 e 3, p. 211).

Reconhecemos a importância do discurso afirmativo sobre a diversidade linguística, mas destacamos a necessidade de orientações que abordem de forma mais explícita o preconceito linguístico e as expressões ditas em diferentes localidades, como por exemplo pela população de Minas Gerais (*sôr*, *uai*, *trem bão*, etc), do Rio Grande do Sul (*tu*, *tchê*, *bah*, etc.), de Pernambuco (*arretado*, *vixe*, ôxe, etc.), considerando que tais usos são recorrentes em nossa sociedade e que afetam diretamente os estudantes das escolas do campo, seja qual for a região do país. “Ao garantir a autonomia e respeitar as especificidades do homem do campo, é necessário também respeitar o saber linguístico de cada indivíduo” (MARTINIAK e CRUZ, 2018, p. 90).

No Livro do Aluno, a subcategoria também foi identificada nos Volumes 1 e 2, focando muito mais nos sons de determinadas letras em algumas palavras (os sons das letras “*e*” / “*o*” na palavra ‘cadeado’, que podem ser faladas com os sons das letras “*i*” / “*u*” – ‘cadiadu’, por exemplo), do que nas diversidades linguísticas – gírias, sotaques, expressões, e nenhuma menção ao uso da língua em contextos formais, como se vê a seguir:

Leia a primeira palavra de cada grupo. Circule a sílaba que você pode usar para completar a segunda palavra. Depois copie a palavra que você formou. OBS: Faz parte da atividade 4 imagens e abaixo de cada imagem o nome que a representa. Um dedo e uma moeda, ambas estão com as letras preenchidas; um cadeado – faltando a sílaba do meio; e um dado faltando a primeira sílaba. (Volume 1, p. 42)

Cante com seus colegas e professor um trecho dessa canção. “Vamo pulá” [...] Responda oralmente. a. Por que a palavra vamo foi escrita sem o s final? b. Por que a palavra pulá foi escrita dessa maneira? (Volume 2, p. 73)

A orientação ao professor para a realização da atividade é: “(...) se achar conveniente, amplie a atividade, comentando mais uma vez com os alunos que, ao pronunciar a palavra, ou ainda, dependendo da região do país, a letra E pode ser pronunciada como I, e a vogal O como U, tanto no interior quanto no final da palavra. Exemplos: cadiadu, cabidi, dici.” Porém, no extrato do Volume 1, a atividade é de preencher lacuna com as letras que faltam

para completar as palavras. Conforme já abordamos, o que a orientação sugere envolve questões fonológicas, não deixando claro que aspecto de variação linguística está ou pode ser trabalhado nessa atividade.

No exemplo do Volume 2, a orientação diz que: "É importante levar a turma a perceber que as palavras "vamo pulá" foram escritas da forma como são geralmente pronunciadas. Comente que, na fala, mesmo nas regiões urbanas, muitas vezes as palavras e expressões terminadas em s ou r, como vamos, fizemos, esperamos, pular, cantar, escrever são pronunciadas sem o s e o r finais." Aqui, uma possibilidade seria trazer discussões quanto ao respeito aos diversos modos de falar das pessoas, inclusive explorando as diferenças dentro da realidade do campo, não somente nas regiões urbanas.

Defendemos que a heterogeneidade linguística, ainda que gere conflitos quanto às exigências formais de uso da língua, em consonância com o ambiente de interlocuções formais ou informais empregadas nas diferentes regiões do país, sejam reconhecidas enquanto marca social, cultural e de identidade, e que possam ser trabalhadas para o desenvolvimento da oralidade das crianças no espaço escolar. Sendo assim, "reforçamos a importância de os professores acolherem os alunos e suas diferenças linguísticas, não menosprezando como falam e sim apresentando as variações (*regionais, sociais e estilísticas*) e reforçando os diferentes usos sociais que a língua assume" (SILVA, 2016, p. 34, grifo nosso).

Apesar das orientações acima descritas, o que encontramos nos livros da coleção foram poucas referências quanto à variação linguística, especialmente relacionadas à pronúncia (ao som) da letra em determinadas palavras, ou omissão de letra ao final de palavras (sotaques), conforme a região do país, porém sem fazer referência à norma culta nem ao preconceito linguístico. Ou seja, a variação linguística enquanto diferença sociocultural não foi contemplada em nenhum dos três volumes.

Poucas menções referentes aos diferentes usos de palavras são identificadas na coleção, embora sejam de muita importância, pois esse tipo de atividade amplia o repertório de vocabulário dos alunos e possibilita perceber as origens das palavras.

Quem sou eu? (unidade 1) Cada criança tem seu jeito de ser. (conjunto de seis fotografias de crianças indígenas, negras, muçulmanas, asiáticas e esquimó) Conte para os seus colegas: Qual é o seu nome. Quantos anos você tem. Onde você mora. O que deixa você alegre e o que deixa você triste. Orientações para o professor: “Respostas pessoais. Falar e escutar são práticas exercidas em diversos contextos de interação ao longo da vida em sociedade. As conquistas no exercício dessas práticas contribuem em grande medida para o aprimoramento pessoal e social, saber falar e escutar, de acordo com as exigências da situação comunicativa, facilita a interação social e permite um desenvolvimento mais pleno da pessoa. Assim, é imprescindível criar condições para que os alunos, desde o primeiro dia na escola, possam adquirir e/ou melhorar essas práticas. Ao ingressar na escola, as crianças trazem consigo palavras de casa e da comunidade a que pertencem. Essa singularidade na maneira de falar é um importante componente de identidade cultural. Por isso, é fundamental que você aceite e respeite não só a maneira de falar individual de seus alunos mas também a bagagem cultural que cada um traz consigo.” (Volume 1, p. 7)

Tempo de brincar (unidade 2) Toda criança gosta de brincar! E existem muitas brincadeiras interessantes. (fotografias de quatro brincadeiras: amarelinha, futebol, colinha de gude, pipa) Responda oralmente: Das brincadeiras mostradas nas fotos acima, quais você conhece? Quais são as brincadeiras mais comuns no lugar onde você mora? Qual é sua brincadeira favorita? Orientação ao professor: dependendo da região em que moram, essas brincadeiras podem receber diferentes nomes. (Volume 1, p. 28)

Assim como a alfabetização significa ultrapassar a ideia de escrita enquanto código, a variação linguística deve ser apresentada desde o início da escolarização, problematizando os diferentes usos sociais da língua, com o objetivo de integrar as diversas culturas e promover a libertação social, numa tentativa de romper com os estigmas que separam os

que vivem no campo daqueles que vivem na cidade. Nessa direção, concordamos com Martiniak e Cruz, ao defenderem que

> a escola e o professor têm um papel central na construção de identidades, principalmente em se tratando do homem do campo, eles precisam oportunizar condições que possibilitem aos alunos tornarem-se sujeitos emancipados humanamente e que tenham conhecimento e condições para trabalhar o seu meio, e para se inserirem no processo histórico como sujeitos críticos (MARTINIAK E CRUZ, 2018, p. 93).

Sendo assim, nossas análises revelaram que as orientações ao educador – presentes no Manual, e as atividades propostas – Livro do Aluno, em relação às especificidades do campo, tiveram um pouco mais de destaque na coleção analisada, PNLD 2016-2018, se comparada com a coleção do triênio anterior, PNLD 2013/2015, conforme os dados apresentados por Paiva e Pagnan (2018), citados anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um dos recursos garantidos nas escolas públicas do nosso Brasil e fortemente usado pelos professores como instrumento de ensino, que respalda a prática pedagógica. Pensando no contexto das escolas do campo, escolhemos como material de pesquisa em nosso trabalho os livros dos 1º, 2º e 3º anos da coleção "Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, Letramento e Alfabetização", para que pudéssemos compreender como a heterogeneidade de região foi abordada na coleção, além de querermos verificar quais questões relacionadas às diferenças sociais e culturais estavam presentes nas orientações aos professores e nas atividades propostas.

Na coleção analisada, encontramos de forma mais genérica e superficial questões voltadas para o trabalho das heterogeneidades sociais e culturais quanto à diversidade de gênero e étnico-racial. Em relação ao gênero, entendemos que é possível, desde o início da escolarização, que as crianças tenham acesso às questões de identidade de gênero, pois elas próprias podem não se identificar biologicamente como menino ou menina, tal qual podemos encontrar nas atuais nomenclaturas: cisgênero, transgênero, não binário etc. Em relação às questões étnico-raciais, também concordamos que desde cedo as crianças devem ser inseridas no debate sobre o preconceito racial e os estereótipos que persistem contra os indígenas e negros, além do preconceito linguístico e cultural. A valorização de todos também precisa ser reafirmada, de modo que as identidades individuais e coletivas sejam construídas de forma positiva.

Não identificamos menções às representações sociais voltadas para a orientação sexual – homossexual, heterossexual, bissexual, assexual, pansexual, ou de expressões

religiosas – crenças e símbolos. Aqui também entendemos que é possível inserir esse debate desde os primeiros anos escolares, porque as crianças são oriundas de múltiplas configurações familiares e merecem respeito quanto aos ritos e práticas religiosas das quais façam parte.

Quanto à heterogeneidade de região, consideramos que a coleção buscou relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, trazendo de forma recorrente características do campo (espaço geográfico, tipos de moradia), assim como das atividades econômicas relacionadas ao trabalho desenvolvido pela população que vive no e do campo (plantio e criação de animais) e das ações culturais (festejos, danças, músicas típicas, artesanatos). Porém, os temas foram tratados de forma pouco problematizadora e de forma superficial. Identificamos uma concepção de sujeito do campo detentor de um saber intuitivo, destinado muito mais ao trabalho com a terra e produção de insumos para subsistência do que ao desenvolvimento intelectual e tecnológico.

Nas análises qualitativas das "orientações ao educador", identificamos uma busca pela valorização do campo e dos sujeitos que nele/dele vivem; indicação de um perfil para o educador do campo – postura docente; bem como modelos representativos das "gentes do campo". No entanto, evidenciamos que, mesmo em tais aspectos, não houve reflexões sobre essa diversidade, nem sobre os valores culturais para além da questão de subsistência econômica (o trabalho com a terra – agricultura familiar, por exemplo). Tampouco há orientações de combate ao preconceito linguístico e racial, temas relevantes em nosso país, para a atuação do educador nas escolas do campo.

Em relação às diferenças sociais e culturais, identificamos as mesmas "orientações ao educador" nos três volumes, predominando as que faziam menção às subcategorias 1 "Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)" e 2 "Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais", do Quadro 3, porém sem promover um debate ou problematizar tais práticas culturais e nem os diferentes aspectos da heterogeneidade humana. Ainda assim, identificamos pontos a destacar nas atividades propostas aos alunos, pois no início dos capítulos há perguntas que auxiliam na mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é abordado.

No entanto, sentimos falta, na coleção, de orientações que considerassem as histórias de vida dos alunos, suas vivências junto às famílias, amigos e comunidade, suas aspirações e/ou perspectivas de vida no campo: o que fazem, o que querem, o que propõem, principalmente se considerarmos que a população do campo é diversa, já que dela fazem parte os povos quilombolas, os indígenas, ribeirinhos, assentados, entre outros.

Assim, por que não explorar os saberes e práticas culturais presentes nessa diversidade? Suas diferentes formas de falar?

Defendemos a importância da investigação dos conteúdos inseridos nos livros didáticos, tanto na parte das orientações – porque estas servem como guia para a prática dos professores – como nas atividades – porque estas carecem que haja uma integração entre o estudo da Língua Portuguesa e a realidade e o contexto sociocultural dos que fazem o campo.

Os autores de livros didáticos produzidos para os alunos do campo precisam eliminar a concepção de uma educação compensatória voltada para uma parte da sociedade brasileira que ainda hoje é marginalizada. E precisam também eliminar uma visão estereotipada do homem do campo como trabalhador, apenas.

Com base nas discussões acima colocadas, principalmente em se tratando da heterogeneidade presente também no campo, mais do que compreender que a heterogeneidade engloba elementos biológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e subjetivos, faz-se necessário associar todos esses elementos e construir uma proposta de educação que atenda a todos os brasileiros em suas especificidades, na qual os que vivem nos centros urbanos, nas periferias, nas áreas litorâneas, ou que vivem nas áreas ribeirinhas, nos sertões, nas florestas etc. sintam-se contemplados e valorizados.

De modo geral, houve evidências de avanços em relação às discussões sobre heterogeneidade regional no que diz respeito às orientações ao educador presentes na coleção Novo Girassol, mas o mesmo não ocorreu com as atividades propostas nos Livros dos Alunos, já que não houve orientações voltadas para o debate dos aspectos pluriculturais dos que vivem do e para o campo.

Assim, visamos com este trabalho ampliar as reflexões sobre orientações e defesas relacionadas às heterogeneidades regionais identificadas em uma coleção de livros didáticos do campo, que devem ter suas singularidades trabalhadas considerando-se os diversos contextos em que as pessoas do campo estão inseridas, e defendemos que os livros didáticos podem e devem contribuir para que isso aconteça na prática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BERBAT, Márcio da Costa; FEIJÓ, Gabriela de Carvalho. Diálogos com a educação do campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira da Educação do Campo.** Tocantinópolis, v.1, n. 2, p. 476-494, jul./dez 2016. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/7533/0aeccef0eaf93e227341892152a62e142a64.pdf?_ga=2.32628200.952288590.1629469039-1217611217.1629469039. Acesso em: 10/03/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_40_26072011.pdf >. Acesso em: 05/11/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2013. p. 27. Disponível em: < https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2013_edital_pnld_campo.pdf>. Acesso em: 05/02/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016:** Educação do Campo: Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 02/04/2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. In: MEC/INEP. **Em Aberto - Livro Didático e Qualidade de Ensino.** Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996, 129 páginas.

LEAL, Telma F; SÁ, Carolina F. De e SILVA, Elaine C. N (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 188 páginas.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.

MARTINIAK, Vera Lucia; CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. Educação do Campo e linguagem: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. In: LEAL, Telma F; SÁ, Carolina F. De e SILVA, Elaine C. N (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 188 páginas.

OLIVEIRA, Alini Nunes de; CALVENTE, Maria Del Carmen M. H. As múltiplas funções das festas no espaço geográfico. **Interações**, Campo Grande, v. 13, n. 1, p. 81-92, jan./jun. 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/inter/a/p9JsgCShXZqwZPNMSFsDRfc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05/01/2022.

PAIVA, Rafael Costa; PAGNAN, Celso Leopoldo. A educação do campo, história e progressos: da Alfabetização ao ensino superior. **Interacções**. No. 48, pp. 49-65 (2018).

SANTIAGO, Zélia M. De A; LIRA, Valquíria da S; PIMENTEL, Mariana Ramos. **Livro didático de Língua Portuguesa e educação do campo:** dos saberes pedagógicos aos fazeres campesinos. 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_22_31_52_idinscrito_4216_dc1f05795a34e57cd382e4e52d5af25d.pdf>. Acesso em: 03/09/2021.

SANTOS, Alessandra de S. **O manual do professor do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo).** 2020. 169 páginas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 78 l 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL: http://journals.openedition.org/rccs/753; DOI: 10.4000/rccs.753

SILVA, Kátia V. das N. G. da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente.** 2016. 218 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.

VAL, Maria das Graças Costa. Sobre o PNLD. In: VAL, Maria das Graças Costa. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**: Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

CAPÍTULO 6

A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES CICLADAS E MULTISSERIADAS EM RELAÇÃO À HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 27/09/2022

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Ana Paula Berford

Josilene Maria Conceição

A heterogeneidade está presente em qualquer sala de aula, seja ela uni ou multisseriada, entretanto, nessa segunda organização escolar, a heterogeneidade é ainda mais perceptível com o acréscimo da diversidade de escolaridade em um mesmo espaço físico. Toda a comunidade escolar deve estar consciente de que o atendimento à heterogeneidade é também parte da democratização do ensino. Cabe aos docentes, independente da organização escolar, a construção de estratégias didáticas para lidar com as necessidades de aprendizagens apresentadas por cada estudante em particular e pela turma como um todo.

As discussões sobre heterogeneidade estão presentes nos atuais debates educacionais, embora Vygotsky (2001) já a tenha destacado, no século passado, quando defendeu que o educador deve ter estratégias diferenciadas para atender aos alunos, já que todos não detêm os mesmos conhecimentos nem aprendem de forma igual.

Apesar de reconhecermos que a tarefa do professor em criar estratégias para atender às especificidades de seus alunos é algo que requer muito empenho e formação, também acreditamos que o trabalho com classes heterogêneas pode constituir-se um fator de enriquecimento para todos os sujeitos aprendentes, como defendem Cortesão e Stoer (1996):

> A atividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples «explicação» das matérias. Não se trata de «motivar» artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltónico». (CORTESÃO E STOER, 1996, p. 14).

Completando o pensamento dos autores, Silveira (2013), ao tratar da alfabetização, defende que a heterogeneidade deve deixar de ser considerada como um problema, e ser enfrentada como uma realidade que pode produzir

grande riqueza de trocas de saberes e ajudas mútuas. A autora defende que, quando o professor acredita que é possível desenvolver um trabalho que atenda às especificidades de cada aluno, seja através de atividades direcionadas, voltadas para o ensino do sistema de escrita alfabética, seja por meio de momentos de interação em que o aluno possa contar com os conhecimentos de outro colega ou até mesmo do professor em atividades voltadas para a leitura e a produção de textos, pode transformar e reconstruir seus conhecimentos e impulsionar novas aprendizagens dos alunos em relação aos eixos de leitura e produção de textos (SILVA, 2007; SILVEIRA, 2013). Como aponta Rego,

> a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 88).

No entanto, apesar de concebermos que a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e pode enriquecer as interações que levam à aprendizagem, reconhecemos que nem sempre é fácil lidar com ela. Estudos como os de Rocha e Hage (2010), Hage e Barros (2010) e Sá (2015) apontam quais podem ser as dificuldades e quais são as estratégias bem-sucedidas de professores para lidar com tal fenômeno, apesar dos desafios impostos pelas turmas multisseriadas.

Corroboramos a ideia de que a condução da turma implica um grande diferencial no processo educativo do aluno, e que, no cenário da sala de aula, o professor precisa estar consciente da importância das estratégias que irá utilizar para melhor favorecer a aprendizagem da escrita de todos os alunos, tendo em vista o fato de muitas crianças terminarem a sua escolarização sem apresentarem autonomia para ler e escrever.

Diante dessa realidade da educação brasileira, em que se torna urgente discutir e solucionar as questões envolvidas no fracasso do sistema educacional em alfabetizar as crianças de classes populares – de um lado impondo para a escola desafios cada vez mais complexos e de outro exigindo dos professores a adequação de suas estratégias às especificidades de cada estudante e às novas exigências do alfabetizar letrando – é que surgiu o interesse em pesquisar como a heterogeneidade dos alunos é concebida por professores. No âmbito do Projeto "Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas", coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, este subprojeto realizou um recorte buscando investigar, em uma sala de aula do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e em duas escolas multisseriadas, na rede municipal de ensino no estado de Pernambuco, o trabalho docente quanto aos modos de lidar com a

heterogeneidade.

1 | A HETEROGENEIDADE NO SISTEMA DE CICLO E NA SERIAÇÃO NO CAMPO E NA CIDADE

A escola tem-se organizado ao longo dos anos seguindo uma lógica seriada. Segundo Knoblauch (2004), essa organização toma por base certos princípios: o ensino é linear, ou seja, o conhecimento é passado pelos professores progressivamente, partindo de conceitos mais simples para os mais complexos, contribuindo para o estabelecimento de pré-requisitos. Esse aspecto passa a falsa impressão de que é possível ter turmas homogêneas, ou seja, supõe-se que os estudantes que fazem parte de uma determinada turma apresentem os mesmos conhecimentos. Nessa estrutura, a avaliação assume um caráter classificatório, os estudantes que alcançaram os objetivos daquele determinado ano escolar serão aprovados e os que não alcançaram as metas ficarão retidos. Na seriação, o conhecimento é sequencial e não acumulado.

Assumindo uma postura contrária à lógica seriada, na década de 80, a implantação do regime de ciclos aconteceu no Brasil, com o objetivo de diminuir o índice de evasão e de reprovação, além de favorecer a continuidade, a interdisciplinaridade e flexibilizar a estrutura rígida do sistema seriado, respeitando os ritmos próprios de construção do conhecimento dos alunos. Como defende Frigotto (2005), os três anos do 1º ciclo possibilitam um trabalho mais consistente na apropriação da leitura e da escrita, sem os limites da cobrança de uma escrita 'correta' logo no 1º ano de escolaridade.

Ainda sobre a implementação do Regime de Ciclos, Leal, Silva e Sá (2015) defendem que o sistema de ciclos foi implantado com a finalidade, também, de negar a lógica excludente e competitiva do sistema seriado e da busca pela homogeneização.

Segundo Patto (1999, p. 258), "na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar." Reforçando a afirmação de Patto (1999), consideramos que a heterogeneidade relacionada aos níveis de conhecimento está diretamente ligada a outros tipos de heterogeneidade. Dessa maneira, mesmo nos espaços de sala de aula dos sistemas ciclados, supostamente homogêneos em relação à faixa etária e ao ano de escolaridade, haverá diversificação no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos aprendizes, além de uma série de outros fatores não controlados pelas medidas educacionais, tais como a origem social e cultural do grupo, ou a interação estabelecida entre professor e alunos (SÁ, 2015).

Leal, Silva e Sá (2015) realizaram uma pesquisa com 18 professores alfabetizadores

participantes do PNAIC, sendo 09 no Ciclo de Alfabetização de escolas seriadas sob o regime de ciclos e 09 de escolas multisseriadas do campo. Os docentes eram de diferentes regiões de Pernambuco e apresentavam tempo de ensino com variação de 2 a 23 anos. O estudo tinha como objetivo investigar a concepção de heterogeneidade desses profissionais da educação, através da aplicação de questionários com 14 perguntas, mas vamo-nos deter a apresentar apenas aquelas ligadas à heterogeneidade. São elas: "Para você, o que significa 'heterogeneidade'?"; "Como ela se expressa nas turmas de alfabetização?"; "Como ela se expressa nas turmas multisseriadas do campo?".

Com base nas respostas à primeira pergunta – "Para você, o que significa 'heterogeneidade'?" –, 07 professores associaram o termo 'heterogeneidade' às diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças; e 09 relacionaram o termo às diferenças em relação ao nível de conhecimento e à idade. Os resultados indicam que o termo "heterogeneidade" é conhecido por todos os professores e está atrelado à ideia de "diferença"; porém, o conceito não apareceu associado à educação inclusiva e ainda não é tratado com a complexidade que exige. Entre os aspectos mencionados pelos docentes, estão as diferenças de comportamento entre os alunos; a religião; os modos de falar; e os meios familiar, social e cultural. Porém, a heterogeneidade esteve mais fortemente associada à diferença em relação ao nível de conhecimento que os alunos apresentam, nas respostas dos professores das turmas seriadas; e, nos docentes da multisseriação, ela esteve relacionada com as diferenças de idade e de anos escolares. Segundo os relatos, essas diferenças encontradas nas turmas multisseriadas exigem diferentes motivações na sala de aula e um maior empenho do professor do campo.

As classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas como uma organização escolar formada pela "junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em "série") em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor" (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35), estão concentradas na zona rural. Surgiram no período do Brasil Colônia, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, com as aulas dadas pelas professoras ambulantes aos filhos dos donos das terras e aos filhos dos seus trabalhadores. Segundo Rocha e Hage (2010), atualmente as escolas multisseriadas são responsáveis pela iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo, desempenhando, portanto, uma importância social e política significativa nas áreas em que estão inseridas.

Na pesquisa desenvolvida por Sá (2015) – Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens –, a autora buscou investigar as estratégias utilizadas por uma professora de turma multisseriada do campo,

no Agreste pernambucano, para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), identificar as estratégias de diversificação de atividades realizadas pela docente nas atividades de leitura e escrita, as formas de agrupamento adotadas e o acompanhamento docente às crianças que se encontravam em diferentes níveis de apropriação do SEA. A pesquisadora realizou 12 observações de aulas filmadas e registradas em caderno de campo, transcritos e categorizados, aplicou entrevistas semiestruturadas e minientrevistas ao final das aulas observadas e realizou atividades diagnósticas dos alunos com idades entre 03 e 10 anos, do pré ao 4º ano.

Nos resultados das análises, a pesquisadora identificou, na rotina pedagógica de 12 jornadas de aula observadas, 43 momentos em que 02, 03 ou 04 tipos de atividades diferenciadas foram realizadas concomitantemente pelas crianças da turma, atividades essas que atendiam aos critérios dos níveis de aprendizagem dos alunos sobre o SEA. A professora observada tinha como critério central de definição dos agrupamentos e realização das atividades diferenciadas o nível de leitura das crianças, independente do ano escolar em que as crianças estavam matriculadas. Foram observados momentos com atividades distintas para as crianças com menor nível de apropriação do SEA e para as com maior domínio da leitura e da escrita, atividades coletivas realizadas com todas as crianças.

A variedade de diferenciações realizadas evidenciou que a docente não via sua turma como homogênea; ao contrário, partia do princípio da heterogeneidade de aprendizagens para organizar sua rotina e atividades didáticas. Foram observadas atividades coletivas com todas as crianças, que envolveram a leitura de textos pela professora, apresentações e declamações de textos de origem popular pelas crianças, como parlendas, trava-línguas, dentre outras atividades e projetos didáticos. Foram identificadas também atividades que diziam respeito ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens infantis em leitura e escrita, todas elas organizadas conforme o critério de aprendizagem das crianças; atividades diferenciadas realizadas coletivamente; atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; e atividades diferenciadas realizadas individualmente foram aplicadas pela professora. A docente desenvolvia estratégias específicas com atenção para a heterogeneidade da aprendizagem da leitura da sua turma. Porém também ficou evidente que existem dificuldades docentes no tratamento das heterogeneidades de aprendizagens no contexto dos ciclos implantados formalmente.

Diferentes pesquisas voltadas para a socialização de experiências vivenciadas em classes multisseriadas das escolas do campo, embora ainda em número incipiente, apontam que a heterogeneidade favorece a construção do conhecimento na medida em que as trocas interpessoais se tornam ricas, gerando avanços no desenvolvimento de cada sujeito (SÁ, 2015; JANATA; ANHAIA, 2015). Além disso, quando se trata da

heterogeneidade relacionada ao conhecimento pedagógico, a interação entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem pode transformar-se em vantagens pedagógicas, pois o professor pode trabalhar o mesmo conteúdo variando o nível de dificuldade (VYGOTSKY, 2010). Ainda sobre a dinâmica das interações estabelecidas entre os estudantes de uma mesma sala de aula, Rego (1995) destaca a importância do papel do professor nessas relações, desempenhando um papel de mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento.

Diante do exposto, podemos afirmar que o objetivo da escola do campo não é reproduzir o modelo urbano, mas, sim, adotar metodologias adequadas à realidade dos seus sujeitos e que englobem também a sua cultura.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que, no planejamento didático, o docente considere os conhecimentos prévios de seus alunos, assim como os elementos da cultura campesina como ponto de partida, permitindo que os sujeitos se reconheçam como indivíduos do seu lugar. Também propondo uma reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico estabelecido nas escolas rurais, Pantel (2011) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, em uma escola multisseriada em Ubirici – região Sul do Brasil. No intuito de compreender a dinâmica, a rotina e os processos pedagógicos e sociais inerentes a essa escola, a pesquisadora utilizou como estratégias o convívio com a comunidade, a construção de diário de campo e entrevistas semiestruturadas. De acordo com os dados coletados, Pantel (2011) concluiu ser impossível reger as escolas multisseriadas pelas mesmas formas de organização e controle destinadas às escolas seriadas. Segundo a pesquisadora, o fato de exigirem que as escolas multisseriadas sejam inseridas numa lógica que não condiz com a sua configuração é a principal causa das dificuldades vivenciadas.

A pesquisadora também enaltece a escola rural multisseriada como um espaço de educação com potencial emancipatório. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Urubici, esse tipo de escola apresenta um desempenho superior ao observado nas escolas seriadas urbanas e nucleadas da região, talvez em decorrência da não rotatividade de professores. Porém, a pesquisadora reforça a importância de se constituir, nas escolas rurais multisseriadas, um processo educativo que configure uma educação do campo.

Assim como Pantel (2011), Medeiros (2010) também observou as dificuldades pedagógicas que as professoras das escolas multisseriadas enfrentam no dia a dia da sala de aula. A pesquisadora desenvolveu um estudo sobre as práticas pedagógicas docentes em escolas multisseriadas, nos municípios de Caicó, Jardim do Seridó e Ouro Branco, na região do Seridó, no Rio Grande do Norte. Participaram da pesquisa 24 professoras e

06 profissionais da educação dos Centros Municipais de Ensino Rural (CMER). Através da análise dos questionários aplicados e das observações realizadas, a pesquisadora constatou que, embora as professoras e os profissionais dos CMER possuíssem formação superior em Pedagogia, ainda apresentavam limitações diante das situações cotidianas de sala de aula. Segundo Medeiros (2010), tais limitações são decorrentes das deficiências das políticas sociais e educacionais de formação docente, do baixo apoio didático-pedagógico e da ausência de um plano de carreira.

Como podemos reconhecer, a partir das pesquisas relatadas, as escolas multisseriadas precisam ser ressignificadas, a fim de que as experiências vivenciadas no campo estejam presentes na construção de uma proposta pedagógica que, além de atender à população campesina, contribua para a construção de sua identidade cultural e para o processo de transformação social. Sobre o reconhecimento e a valorização do "lugar de pertencimento", Caldart (2004) chama a atenção para a importância de se pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade e com as grandes questões da humanidade.

Diante dos aspectos acima colocados, em nossa pesquisa, teremos como objetivo geral analisar como professores de classes ciclada e multisseriada lidam com a heterogeneidade na organização da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

2 | METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo delineado pela pesquisa, consideramos ser preciso oportunizar, ao professor, situações de diálogo em que possa discorrer sobre a sua atuação nesse eixo de ensino, além de observar o dia a dia da sala de aula, por ser esse o ambiente em que tais propostas são efetivadas. Acreditamos que essa proximidade com o cotidiano do trabalho docente possibilita a compreensão da forma como as professoras lidam com a heterogeneidade na sala de aula. Sendo assim, neste subprojeto relatado neste capítulo, optamos por investigar três turmas, uma do 3º ano e duas multisseriadas, na rede municipal de ensino no estado de Pernambuco.

A escolha do 3º ano do Ensino Fundamental se dá pelo interesse de investigar uma turma do último ano do Ciclo de Alfabetização que tenha ainda crianças não alfabéticas, considerando-se que, nessa etapa da escolaridade, as crianças, em sua maioria, já deveriam estar alfabetizadas, isto é, lendo e escrevendo com uma maior autonomia. Em relação às turmas multisseriadas, o interesse da pesquisa está voltado para a prática pedagógica do professor no contexto da multisseriação e a forma como planeja e executa as situações didáticas, considerando diversidade de séries, de faixa etária e dos níveis de

apropriação de escrita existentes na sala de aula.

Dentre os procedimentos metodológicos que favorecem a apreensão do objeto de estudo e das questões investigadas, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas, diagnose dos alunos, observações sistemáticas de aulas, além de analisar documentos de registro de planejamento e/ou acompanhamento de estudantes, cadernos dos alunos e outros materiais usados em sala de aula.

A seguir apresentamos a caracterização de cada campo investigado (escolas do campo e escolas da cidade) e dos sujeitos participantes da pesquisa.

a) Escola do campo - Lagoa dos Gatos (Multisseriada)

A instituição está localizada no sítio Fragoso, na área rural do município de Lagoa dos Gatos. Desde 2014, a escola funcionava apenas no turno vespertino e apresentava uma estrutura física bastante precária e inadequada para abrigar o quantitativo de 33 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. A inadequação referia-se não apenas ao fato de haver apenas uma sala de aula pequena sem ventilação – para os 23 alunos do 1º ao 5º ano – e uma cantina adaptada que servia de sala de aula para as crianças menores da Educação Infantil, mas, principalmente, por não possuir saneamento básico, nem água encanada.

A sala de aula era composta por uma mobília precária, formada por mesas e cadeiras individuais mal conservadas para os alunos, uma mesa e cadeira para a professora, um quadro negro, um quadro branco e uma estante pequena. Não havia armário na sala e o material didático e de pesquisa era guardado em um banheiro que foi interditado e transformado em depósito. Os únicos livros que permaneciam na sala de aula eram os paradidáticos, organizados em pequenas mesas individuais.

A escola também não tinha biblioteca, sala de informática, pátio nem parque para as crianças brincarem no recreio e realizarem atividades de educação física. Como não havia muros em torno da instituição, os alunos brincavam na área externa da escola – chamada de sítio – e nos terrenos vizinhos.

A professora Lúcia[1] tinha 42 anos, tinha concluído Pedagogia há 12 anos, tinha pós-graduação em "Gestão e organização de escola" e começou a lecionar após cursar o Magistério. Trabalhava como professora alfabetizadora há 26 anos, sendo que, destes, 21 anos tinham sido em turmas multisseriadas e o restante em turmas do Ensino Fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano. Lúcia trabalha há 3 anos na escola do campo José Alves da

1. O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Silva, com uma turma multisseriada.

Apesar da precariedade estrutural da escola, a instituição era considerada como escola de referência em alfabetização do campo, pois, desde 2014 – ano em que a professora Lúcia começou a lecionar na escola – os dados do SAEB mostraram um aumento considerável no gráfico em Língua Portuguesa. No período da realização da pesquisa, o trabalho da professora era reconhecido pela Secretaria de Educação, porque, embora a turma fosse considerada uma “turma difícil” e com grande distorção idade/série, a prática pedagógica promoveu um avanço no desempenho pedagógico dos alunos.

Diante das dificuldades, em decorrência não apenas do quantitativo de alunos em uma sala de aula pequena, mas da diferença de idade e do nível de escolaridade, a Secretaria de Educação permitiu que a turma fosse dividida da seguinte maneira: alunos do Fundamental anos iniciais na única sala de aula existente na escola, com a professora Lúcia; e alunos da Educação Infantil na antiga cantina, adaptada para sala de aula, com um funcionário de serviços gerais da escola, mas que tinha cursado o Magistério.

No momento da coleta de dados, a sala de aula de Lúcia era composta por 23 alunos (15 meninos e 7 meninas) de baixa renda, com idades variando entre 6 e 17 anos e matriculados nos seguintes anos: 5 alunos no 1º ano; 4 alunos no 2º ano; 6 alunos no 3º ano; 4 alunos no 4º ano e 4 alunos no 5º ano. No 3º ano estavam matriculados 2 adolescentes com necessidades especiais: uma moça de 17 anos com deficiência intelectual e física – com laudo – e um rapaz de 14 anos, também com deficiência intelectual – sem laudo –, que não recebiam o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar nem de um(a) professor(a) de apoio para lhes auxiliar nas aulas.

b) Escola da cidade - Lagoa dos Gatos (3º ano)

A instituição escolar está localizada no centro do município de Lagoa dos Gatos e iniciou suas atividades em 1991. No segundo semestre de 2014, foi ampliada e reformada. No primeiro pavimento, havia seis salas de aula do Ensino Fundamental anos iniciais, uma sala de professores, uma sala de informática desativada, uma quadra poliesportiva, banheiros, cozinha e uma horta escolar. O segundo pavimento era reservado para a Educação Infantil e tinha duas salas de aula, banheiros, cozinha, secretaria e um pátio descoberto. A escola funcionava nos períodos da manhã e da tarde, com a Educação Infantil (creche, pré I e pré II) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Os professores da escola recebiam formação continuada dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Alfabetizar com Sucesso.

A professora Débora[2] tinha 47 anos e 33 de docência, pois começou a trabalhar em sala de aula quando terminou a 8ª série. Apenas 13 anos depois concluiu o Magistério e se formou em Pedagogia em 2012. Ao longo desses anos, a professora sempre trabalhou como alfabetizadora da rede pública de Lagoa dos Gatos, em escolas de regime seriado, inicialmente, e depois ciclado.

Débora trabalhava no turno da manhã na escola municipal João Correia de Melo, em uma turma de 3º ano, composta por 30 alunos. Desses, apenas 06 alunos ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita e não conseguiam ler e escrever. Segundo a professora, 04 não tinham interesse em aprender e estavam sempre dispersos e brincando na sala de aula; e os outros 02 tinham deficiência intelectual – sem laudo. Assim como na escola do campo, a escola não oferecia uma equipe multidisciplinar para atuar junto à professora e auxiliar no desempenho pedagógico das crianças.

C) Escola do campo - Amaraji (Multisseriada)

Escola da rede municipal, situada no município de Amaraji - PE, em área de assentamento. Sua dependência político-administrativa está vinculada à rede municipal de ensino – Amaraji – PE, GRE Palmares, região da Mata Sul do Estado. Foi fundada no ano de 1999, para que os filhos dos assentados pudessem estudar. Essa escola foi escolhida por ser a maior do campo e considerada escola polo. A escola recebe estudantes de outros assentamentos, tem 7 salas de aula, 1 cozinha, 1 sala de direção, 11 banheiros, 1 almoxarifado e 1 pátio, com metade de chão batido e outra metade de cimento. Funciona em dois turnos (manhã e tarde), atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano, com duas turmas multisseriadas, uma composta por crianças do Infantil e 1º ano, outra com alunos do 2º ao 4º ano.

No início das observações, a escola estava recebendo o Programa Mais Educação. Não tinha PPP (Projeto Político-Pedagógico) e o planejamento anual da proposta de ensino/aprendizagem era norteado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), livros didáticos, entre outros. Segundo a Coordenadora, a escola recebia o planejamento anual já pronto, da Secretaria de Educação do Município. A professora se guiava por esse planejamento curricular para preparar as aulas e aplicar os conteúdos. A escola não tinha biblioteca ou sala de leitura. Tinha uma horta comunitária, cuidada pelos alunos do contraturno. A sala da Diretoria era compartilhada com a Coordenadora e os professores, e também funcionava para a secretaria da escola, sendo local onde eram guardados os livros. A sala era ampla, bem arejada, e a porta ficava sempre aberta. Tinha muitos cartazes

2. O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

de produções dos alunos e cantinho dos gêneros textuais, com alguns textos escritos pela professora. Havia uma lousa verde, um ventilador, a mesa da mestra. As bancas dos alunos eram gastas e muitas estavam quebradas.

A professora Ana[3] tinha 37 anos, era formada em Pedagogia e tinha pós-graduação em Psicopedagogia. Seu tempo de formação inicial era de 17 anos, o mesmo tempo em que atuava como professora alfabetizadora em turmas multisseriadas do campo, em regime de trabalho concursado. Tinha participado de formação continuada com foco na educação do campo em 2016. Era oriunda da área urbana, mas residia e trabalhava na área rural, no turno da manhã.

A turma observada era multisseriada, composta por 23 alunos do 1º ao 4º ano, com idades entre 07 e 10 anos. Tinha 1 aluno matriculado no 1º ano; 10 alunos no 2º ano; 7 alunos no 3º ano e 6 alunos no 4º ano. No total, eram 12 meninas e 11 meninos. Uma das crianças do 3º ano, oriunda de outra escola, estava retida no 3º ano pela terceira vez.

3 | ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PARA ATENDER À HETEROGENEIDADE DAS TURMAS OBSERVADAS

Para responder ao nosso objetivo de analisar como professores de classes ciclada e multisseriada lidam com a heterogeneidade na organização da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, buscamos articular os tipos de heterogeneidades identificadas pelas docentes e as estratégias didáticas adotadas.

De modo geral, foi constatado que o foco de preocupação predominante entre as professoras era nos níveis de conhecimento, independentemente de as turmas serem organizadas em ciclos ou séries.

Se, por um lado, a preocupação das docentes era a mesma em atender à heterogeneidade de conhecimentos, por outro, as estratégias utilizadas por cada uma eram bem diferentes. A professora Lúcia – da multisseriação – estimulava a ajuda entre os alunos, independentemente da atividade proposta ser coletiva, em pequenos grupos ou individual. A conscientização das crianças de que a sala de aula constituía um espaço em que diferentes idades e séries estavam agrupadas e, consequentemente, abrangia uma diversidade grande de níveis de apropriação do SEA, fazia com que fosse natural a ajuda mútua para que todos fossem incluídos na realização das atividades. Essa conscientização era visível ao longo de todas as aulas – independentemente do comando da professora – e a colaboração entre os pares pareceu ser um grande facilitador no trato com a

3. O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

heterogeneidade de conhecimento na multisseriação. Essa realidade era bem diferente do que se observava no 3º ano de Lagoa dos Gatos. Nessa turma, mesmo nas atividades em que a professora propunha um trabalho em grupo, as crianças juntavam as carteiras, mas trabalhavam individualmente.

Diferentemente das professoras de Lagoa dos Gatos, a professora Ana contemplou em seu trabalho três categorias de heterogeneidades: as diferenças de níveis de conhecimento; diversidade de ritmos de aprendizagem; e heterogeneidade de nível de escolaridade. Assim, a docente levava em consideração o nível de conhecimento dos alunos na realização das atividades, mas sem deixar de considerar o nível de escolaridade dos estudantes da turma. Ao considerar o nível de escolaridade e níveis de conhecimento da turma, a professora, em sua estratégia, buscava fazer atividades diversificadas para contemplar todos, nas atividades escolares diárias. Os alunos do 3º e 4º anos copiavam o assunto do dia e respondiam. Na hora da explicação e dos diálogos sobre o assunto, a professora pedia que todos participassem. Enquanto os alunos do 3º e 4º anos realizavam as atividades nos seus cadernos, a professora chamava os alunos do 2º e 1º anos, juntos, até sua mesa para fazer ditado de palavras, ou individualmente, para corrigir o caderno de caligrafia, tomar a leitura. Nas atividades que contemplavam todos, foram identificadas situações de confecção de cartazes para consolidação dos conhecimentos relativos aos assuntos trabalhados. Nesses momentos, ela fazia agrupamentos, dividia a turma em dois grupos e cada grupo confeccionava um cartaz.

O atendimento individualizado, dos alunos do 4º e 3º anos, era feito de acordo com o ritmo da realização das tarefas de classe (copiar o assunto do quadro e responder às questões referentes): à medida que eles iam terminando, mostravam para a professora, que corrigia e, na sequência, a criança fazia a leitura de fichas ou fragmentos de textos do livro de Língua Portuguesa. Porém o mesmo não acontecia com o ritmo de realização de atividades: quem não conseguisse terminar a tarefa até a hora do recreio ficava retido na sala até terminar. Se por um lado a professora buscava dar assistência a todos e compreendia as diferenças de ritmos de aprendizagem, por outro ela precisava dar conta dos conteúdos curriculares de diferentes anos agrupados na turma multisseriada.

Ao longo das aulas observadas em cada turma, registramos 18 atividades envolvendo a leitura na turma multisseriada e 10 no 3º ano. Dessas, 18 atividades da multisseriação foram propostas considerando a heterogeneidade dos alunos e, no 3º ano, foram planejadas 10 atividades com esse intuito. Na categoria “Atividades de casa” foram registradas 02 tarefas diferenciadas – de acordo com o nível de conhecimento dos alunos – na turma multisseriada e nenhuma no 3º ano e nem na turma da professora Ana (Amaraji).

Embora as atividades diversificadas caracterizassem todas as atividades de casa

da multisseriação, o mesmo não aconteceu com as atividades realizadas na sala de aula. As propostas de realização de uma mesma atividade para todos os estudantes esteve bastante presente nas turmas observadas, embora a professora Lúcia sempre apresentasse um comando diferente para os alunos com menor autonomia na escrita ou desse uma assistência individualizada ou permitisse a ajuda de outros colegas ou, ainda, agrupasse os alunos para a realização da atividade.

Essas Estratégias nos fazem reconhecer que o fato de propor as mesmas atividades para a turma não significava que a professora não contemplasse a heterogeneidade de conhecimento dos seus alunos e que as crianças com mais dificuldade com a escrita ficassem excluídas da realização da tarefa ou não conseguissem realizá-la. Ao contrário, sempre foi possível perceber que, mesmo na ausência do comando da professora, os alunos se ajudavam mutuamente na resolução das atividades. Essa ajuda, na maioria das vezes, vinha através de uma explicação do exercício e auxílio na execução e, em outras, apenas através da cópia das respostas. Sempre que era possível, a docente acompanhava essas situações e intervinha quando era necessário.

Tal dinâmica não esteve presente na turma do 3º ano. Apesar dos diferentes níveis de apropriação do SEA apresentados pelas crianças, a realização das tarefas em sala de aula era feita individualmente – em sua maioria –, em bancas enfileiradas, seguindo o comando “cada um faz o seu em silêncio e sem conversa”. Através das observações, foi possível perceber que as crianças não tinham o costume de auxiliar os colegas nas resoluções dos exercícios. Mesmo nos poucos momentos em que a professora propôs a organização de agrupamentos para a realização da tarefa, as crianças não souberam socializar seus conhecimentos e responderam às questões individualmente, embora as bancas estivessem agrupadas. Apesar dos agrupamentos serem considerados estratégias didáticas eficazes para a progressão dos alunos de diferentes níveis de aprendizagem, no 3º ano ficou evidente o isolamento e a dispersão das crianças que ainda não conseguiam ler e escrever com autonomia e, consequentemente, continuavam sem concluir os exercícios das fichas. Talvez a pouca familiaridade com os trabalhos em grupos tenha feito com que os alunos permanecessem realizando suas tarefas sozinhos.

Essa realidade, distinta do que ocorreu na turma da professora Lúcia, parece dificultar ainda mais a assistência aos diferentes níveis de aprendizagem existentes na turma. Embora fosse evidente o esforço que a professora Débora fazia para atender à diversidade de conhecimentos dos seus alunos, o pouco tempo em que conseguia atender uma criança com dificuldade em sua mesa não era suficiente para ajudar esse aluno na realização da tarefa e parecia, também, colaborar para a indisciplina dos demais. Se por um lado a docente, muitas vezes, se angustiava com a impotência de poder ajudá-los em

seu processo de apropriação da escrita, por outro, as crianças ainda não alfabetizadas desistiam de tentar aprender a ler e ficavam dispersas na sala de aula, brincando em suas mesas.

A professora Ana fez atendimento individual em 5 das 8 aulas observadas, embora as estratégias utilizadas não oferecessem oportunidades de problematização nos momentos de mediações no ensino da escrita. Faltava explorar o que os alunos sabiam e mostrar caminhos para que eles pudessem avançar de fase no processo de aprendizagem da escrita alfabética. A mestra tinha uma certa pressa para que os alunos conseguissem escrever corretamente as palavras, não dando oportunidade aos alunos para desenvolver a consciência fonológica enquanto escreviam. Em entrevista, a mestra falou sobre a dificuldade de fazer um trabalho mais sistemático com os alunos do 1º e 2º anos e com uma aluna que estava retida no 3º ano por três anos consecutivos. Ao mesmo tempo, a professora atribuiu o baixo desempenho desses alunos a eles mesmos.

Nas estratégias de atendimento às heterogeneidades de aprendizagem, a professora Ana se dedicava a cada aluno individualmente. Enquanto ela trabalhava leitura individual, algumas crianças, ao terminarem suas atividades, ficavam ociosas, dispersas, brincavam fazendo barulho, dificultando a escuta da leitura e, consequentemente, a concentração daquele que estava tentando ler. Por várias vezes a professora chamava a atenção dos alunos e pedia silêncio.

As diferenças de nível, de série escolar e de ritmo de realização das atividades era perceptível. Ana apresentou algumas dificuldades em manter todos os estudantes ocupados, de diversificar atividades e de tornar as aulas mais participativas e menos explicativas. Embora ela fizesse um esforço para diversificar atividades, não foi percebido um trabalho sistemático sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, sobre a busca de sentido nas palavras e nas frases lidas pelas crianças, apesar da dificuldade de leitura e de escrita apresentada pela maioria da turma.

No extrato a seguir podemos observar como a professora Ana diversificava as atividades por ano de ensino e aproveitava para realizar atendimento individualizado durante a realização dessas atividades.

Ao trabalhar a produção textual, a atividade foi diferente para dois grupos de alunos: para o 3º e 4º anos, a professora entregou uma gravura diferente. Eles deveriam desenvolver um texto individual a partir da gravura que receberam. 3 alunos, do 1º e 2º anos, e uma estudante do 3º ano não receberam as gravuras e fizeram ditado de palavras. Após entregar as gravuras e orientar a escrita do texto, a professora passou a fazer atendimento individualizado acompanhando a escrita de um aluno, dando a dica para ele escrever o seu texto.

Professora: Tudo que sobe...

Aluno: desce.

Professora: O que mais?

Aluno: E eu fiquei feliz. (E escreveu a letra I).

Professora: Não! Esse I é um E maiúsculo com som de I. (Prosseguiu dizendo cada letra que deveria ser escrita. Quando o aluno escreveu a última palavra do seu texto, a professora foi fazer mediação com outra aluna, depois outra, até que todos terminaram. Na sequência, a atividade foi a leitura individual. A mestra chamou os alunos e alunas do 3º e 4º anos, um por vez, para fazer leitura, utilizando fichas. Um aluno do 2º ano fez leitura em um caderno silábico).

Apesar de a professora Ana fazer atendimento individualizado, ela não costumava explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética. Ela já se antecipava dizendo as letras que deveriam ser escritas, no caso de o aluno não saber. Tal atitude da professora pode ajudar o aluno no momento, mas não contribui para que ele desenvolva o raciocínio, próprio do processo de aprendizagem da escrita e da leitura. A professora também promoveu situações didáticas que contemplavam os diferentes níveis de conhecimentos da leitura em 4 aulas. Trabalhou leitura individual com todos os estudantes. Os alunos que já tinham nível de compreensão da leitura liam pequenos textos do livro, realizavam atividades em fichas de leitura; os alunos que não conseguiam ler palavras, faziam leitura de fichas silábicas. Dessa forma, a professora conseguia acompanhar o desenvolvimento da leitura de todos da turma, atender à heterogeneidade de níveis e ritmos de aprendizagem. A professora era paciente com os alunos, tratava todos com atenção e se desdobrava para não deixar nenhum aluno sem atendimento.

A professora Ana tinha conhecimento da heterogeneidade de sua turma e dos desafios para lidar com a heterogeneidade presente em uma turma multisseriada. Buscava desenvolver um trabalho que atendesse às heterogeneidades da turma, todavia a

turma era grande e exigia esforços da professora que, sozinha, precisava dar conta das aprendizagens de todos os seus alunos. Esse é um desafio enfrentado por professores do campo, mesmo aqueles com muito tempo de formação e de sala de aula. Sabemos que o atendimento à heterogeneidade na sala de aula não depende apenas do esforço da docente. É necessário o engajamento de todos os envolvidos com a educação. No caso dessa professora, o número de estudantes na sala e a ausência de auxiliares dificultavam a realização do seu trabalho.

A seguir, estão descritas as atividades realizadas em cada turma, organizadas em categorias.

a. Atividades iguais realizadas em pequenos grupos

A categoria das atividades iguais realizadas através de agrupamentos, na turma multisseriada Amaraji, acontecia com a divisão da turma em dois grandes grupos, por séries aproximadas. Já na multisseriação em Lagoa dos Gatos, eram caracterizadas por grupos formados com alunos apresentando níveis diferentes de domínio da escrita e determinados pela própria professora, como está descrito a seguir.

a.1 Leitura e realização de ficha em dupla (multisseriação)

a.2 Organização de frases (multisseriação) - a professora organizou a turma em grupos pequenos (trios e duplas) e entregou frases desordenadas para os alunos organizarem. As duplas e trios foram determinados pela professora, de acordo com a diversidade do nível de apropriação do SEA, a fim de que os alunos se ajudassem na realização da tarefa.

a.3 Produção de um livro (3º ano) - o primeiro momento em que foi observado esse tipo de comando da professora foi durante a atividade de produção de um livro individual. Os grupos foram criados pelas próprias crianças, sem a interferência da professora, seguindo o comando de uma auxiliar a outra na confecção do livro, embora esta devesse ser uma produção individual.

a.4 Resolução de uma ficha de matemática (3º ano) - a professora explicou, no quadro, a ficha de matemática sobre as quatro operações e informou que os alunos que tivessem dúvidas poderiam sentar-se junto com outro colega. Embora a professora tivesse avisado que seria permitida a ajuda entre os pares durante a realização da ficha, as crianças não se agruparam e responderam à ficha individualmente.

b. Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou da professora

Nesta categoria encaixamos as situações didáticas que foram planejadas para todos os alunos da turma, mas que atenderam à heterogeneidade dos alunos através do atendimento individualizado da professora e/ou da ajuda entre os colegas.

b.1 Leitura de gráfico (multisseriada Lagoa)

b.2 Construção de gráfico (multisseriada Amaraji)

b.3 Leitura individual - contação de história (multisseriada Lagoa e Amaraji)

b.4 Leitura de texto (multisseriada Lagoa e Amaraji)

b.5 Leitura e interpretação de texto (3º ano) (multisseriada Amaraji)

b.6 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

b.7 Produção de texto (3º ano) (multisseriada Amaraji)

b.8 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

b.9 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

c. Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos

c.1 Contação de história (multisseriação)

c.2 Leitura compartilhada de texto (multisseriação Lagoa e Amaraji)

c.3 Confecção de gráfico (multisseriação Amaraji)

d. Atividades realizadas no grande grupo

d.1 Leitura de palavras (multisseriação)

d.2 Roda de poesia (multisseriação)

d.3 Confecção de cartaz (multisseriação Amaraji)

e. Atividades de casa iguais

e.1 Leitura e interpretação de texto (multisseriação)

e.2 Produção de texto (3º ano)

e.3 Responder a questões com perguntas (multisseriação Amaraji)

f. Atividades de casa diversificadas

f.1 Treino do G e do J (ficha) - (multisseriação)

f.2 Treino do B e do gênero textual - anúncio - (multisseriação)

f.3 Leitura de fichas e escrita de caligrafia – (multisseriação Amaraji)

Observar realidades distintas de sala de aula nos leva a pensar que o próprio modelo multisseriado “obriga” os professores a lançarem mão de um *fazer pedagógico* dinâmico e com estratégias didáticas e atividades diferenciadas, que atendam à heterogeneidade de alunos com idades, interesses e graus diferentes de apropriação da escrita em uma mesma sala de aula, embora esse modelo seja distante do modelo seriado e das metodologias homogêneas que, por muito tempo, foram preconizados na formação profissional. No contexto das escolas regulares, as resistências e as dificuldades em relação ao atendimento da heterogeneidade parecem ser muito maiores se comparadas com as escolas multisseriadas.

Mesmo com as queixas vindas das muitas carências que a realidade apresenta – como a ausência de apoio pedagógico e de profissionais especializados, de formação continuada voltada para a multisseriação; a precariedade das condições físicas das escolas; a escassez de material didático e ausência de tecnologia; baixos salários e falta de incentivo salarial para quem trabalha em regiões distantes etc. – os professores enfrentam tais desafios e conseguem desenvolver as competências necessárias para atender à heterogeneidade – de diferentes tipos – da sala de aula, de maneira criativa. E, ainda assim, alcançam resultados positivos, se comparados com a forma de se atender à heterogeneidade nas turmas seriadas ou cicladas.

Pinho (2004) também observa essa mesma realidade quando, ao concluir sua pesquisa com professores da multisseriação de duas escolas do município de Valente (BA), afirma que as dificuldades existentes nas salas de aula desse regime de ensino são superadas através das trocas de conhecimento que existem entre os alunos de diferentes idades.

Parente (2014), ao desenvolver um estudo sobre as escolas multisseriadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento, aponta que, ao contrário do que acontece nos países desenvolvidos, no Brasil, a multisseriação está atrelada ao empobrecimento do ensino oferecido e às precárias condições materiais da escola.

Pesquisas (ROCHA e HAGE, 2010; ALMEIDA e GRAZZIOTIN, 2011) apontam a necessidade de se investir mais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, nas especificidades do ensino em turmas multisseriadas do campo. Compreender tais

especificidades é importante para romper com a lógica das escolas urbanas seriadas/cicladas, em que o docente realiza um planejamento para cada ano de ensino que compõe a sua turma multisseriada.

Se por um lado, as pesquisas apontam para a necessidade de políticas públicas de formação continuada voltadas para os professores da multisseriação, a fim de que esses profissionais sejam mais valorizados, por outro, também ressaltamos a importância de que as suas práticas ganhem maior visibilidade pelas contribuições que oferecem para o atendimento à heterogeneidade, considerada ainda um grande desafio para o regime ciclado/seriado (ARAÚJO, 2012; CRUZ, 2012; DOURADO, 2017; LEAL, BRITO, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2010; SÁ, 2015; SILVA, 2007; SILVA, 2014), haja vista os aspectos pedagógicos positivos observados com frequência nas salas de aula da multisseriação, e destacados na atual pesquisa: rotina de trabalho dinâmica que impõe o atendimento a alunos de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem; socialização entre os alunos; auxílio mútuo; respeito às diferenças; trocas entre os pares; entre outras formas coletivas de organização do conhecimento que são vivenciadas e/ou criadas pelos alunos no cotidiano da escola.

CONCLUINDO...

Observamos neste artigo a presença de algumas práticas docentes que dão conta da heterogeneidade presente nas turmas observadas. Contudo, ainda é necessário um olhar mais cuidadoso para a diversidade, tanto na escola multisseriada quanto na escola ciclada.

Compreender a sala de aula como um espaço naturalmente heterogêneo leva à percepção da necessidade de diversificar os modos de ensinar, já que há modos diversos de aprender. Para isso, faz-se necessário ampliar mais a discussão em torno desse tema, por meio de discussão entre os pares. Este artigo também chama a atenção para a necessidade de um olhar mais atento às demandas das escolas do campo, visto que as professoras e os professores desses locais necessitam de formação continuada, para melhor atender às heterogeneidades de seus alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane. Uma obra referência para professores rurais: a escola primária rural. **Revista FAEEBA**, v. 36, 2011, pp. 52-68. 02. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041219>.

ARAÚJO, N. C. G. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande – MT. In: Gracindo R. V. et al. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília/DF: Liber Livro, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: M. Arroyo; R. S. Caldart &; M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORTESÃO, L. e STOER, S. A interculturalidade e a educação escolar. **Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional**. v. 9. n. 1. 1996. p. 35-51.

CRUZ, Magna Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no "ciclo"**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FRIGOTTO, E. A leitura e a escrita nos ciclos de formação. **ANPED**, GT 10, 2005.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40. 2015.

KNOBLAUCH, Adriana. **Ciclos de aprendizagem e avaliação**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

LEAL, Telma Ferraz Leal; SILVA, Kátia Virgínia das Neves G.; SÁ, Carolina Figueiredo. O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 10**, 2015.

MEDEIROS, M. D. de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Serindró norte-rio-grandense. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf.> Acesso em 8 mar. 2019.

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Solange Alves. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. (Tese)

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada**: espaço de relações. Florianópolis, 2011-159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catariana, Florianópolis, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

SÁ, Carolina. **Alfabetização em turmas multisseriadas:** estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Federal de Pernambuco - Recife- PE. 2015.

SILVA, I. C. da. **Escolas multisseriadas**: quando o problema é a solução. 2007. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade do Planalto Catarinense – Lages – Santa Catarina. 2007.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação**: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos. Tese de doutorado em Educação, UFPE, Recife, 2014.

SILVEIRA, R. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Federal de Pernambuco - Recife- PE. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOSTKY, L; LURIA, A. LEONTIEV, A. N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

CAPÍTULO 7

AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA: COMO E PARA QUÊ?

Data de aceite: 27/09/2022

Telma Ferraz Leal

Maria Daniela da Silva

1 I INTRODUÇÃO

Como lidar com a heterogeneidade em sala de aula, de modo a garantir aprendizagem a todos os alunos?

Não parece fácil para muitos professores desenvolver o ensino de modo que todos se apropriem dos conhecimentos e habilidades pretendidos. As heterogeneidades de níveis de conhecimento, assim como as diversidades sociais e as diferenças individuais, dentre outros aspectos, parecem, para muitos docentes, inviabilizar que seus objetivos sejam alcançados. No entanto, muitos outros profissionais lidam com tal fenômeno, criando estratégias diversificadas que favorecem diferentes aprendizagens em uma mesma turma simultaneamente. Esses profissionais, dentre outras estratégias, organizam planejamentos em que os estudantes são agrupados de diferentes modos, dependendo dos objetivos de aprendizagem e tipos de necessidades diagnosticados.

Neste estudo, buscamos mapear os diferentes modos como nove professoras de cinco escolas públicas agrupam os estudantes em processo de alfabetização, refletindo sobre as potencialidades e limites das situações propostas. Em uma segunda parte, faremos uma análise mais aprofundada das situações didáticas de três professoras da escola em que as docentes apresentaram maior variação de tipos de agrupamentos das crianças.

Para melhor contextualizar as análises, buscamos inicialmente travar alguns diálogos com estudos anteriores em que tal tipo de estratégia foi identificado.

2 I O AGRUPAMENTO EM SALA DE AULA

A ideia de agrupamento de estudantes não é nova e está na origem da organização escolar em séries. De modo geral, os estudantes são agrupados em salas de aula em função das idades e das etapas escolares já percorridas, assim como dos níveis de conhecimento. Tradicionalmente, essa composição foi pensada rompendo com as práticas de ensino domésticas presentes no período da colônia até o século XIX. Conforme Pessoa (2019), em relação aos métodos utilizados nas casas e fazendas onde ocorria o ensino domiciliar, destacava-se o ensino de natureza individual, em que, “[...] mesmo que os alunos tivessem diferenças de níveis de conhecimentos ou idade, o professor

ensinava individualmente a cada um" (p. 29). Em muitos casos, crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento ficavam presentes em um mesmo espaço físico, mas recebiam informações e atividades diferenciadas.

Hoje, essas práticas se assemelham às turmas multisseriadas do campo, em que crianças e adolescentes de diferentes etapas escolares compõem uma turma, e a professora desenvolve estratégias para fazer atendimentos diferenciados para que possam progredir em suas escolaridades. A diferença, nesse caso, é que a instituição responsável é a escola, e não a família; os estudantes são de diferentes grupos familiares; são matriculados em diferentes etapas escolares; e são atendidos em função dessas matrículas. A organização dos estudantes em regime de série foi a opção de agrupamento das turmas que perdurou até hoje, o qual tem em sua base a tentativa de homogeneização dos estudantes, ou seja, o agrupamento dos estudantes por idade e nível de conhecimento. A reprovação seria o instrumento para a manutenção dessa lógica, já que os que não demonstram o domínio de conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade cursada são reprovados, para, no ano seguinte, ficarem junto com os que teriam que aprender aqueles mesmos conhecimentos.

A organização pelo regime de seriação, inicialmente, dada a falta de acesso de estudantes de níveis socioeconômicos baixos e pertencentes a grupos sociais excluídos socialmente, assim como a naturalização da reprovação dos estudantes que não atendiam às expectativas, possibilitava maior homogeneização dos estudantes, considerando-se alguns conhecimentos escolares privilegiados.

Com a universalização da Educação Básica e o discurso crescente de desnaturalização da reprovação escolar, maior diversidade passou a compor as escolas públicas. A entrada de alunos oriundos de diferentes grupos sociais e com diferentes pertencimentos culturais na escola tornou as turmas cada vez mais heterogêneas, o que provocou muitas reações negativas de educadores e famílias que compunham os setores mais ricos da sociedade. Essa universalização, no entanto, tal como discutido por Ferraro e Machado (2002), não ocorreu de maneira uniforme em todos os lugares do Brasil. As regiões Norte e Nordeste, por exemplo, concentravam a maior parte de excluídos (alunos fora da escola) e de níveis socioeconômicos mais baixos.

Picarrelli (2013) refere-se a esse aspecto ao analisar documentos oficiais. Argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, fundamentada na Constituição Federal de 1888, contribuiu para a universalização do ensino. Contudo, essa universalização evidenciou a heterogeneidade dos alunos, trazendo um grande desafio para a escola: "promover a aprendizagem individual em turmas heterogêneas" (p.63). A autora defende que, para que a heterogeneidade não seja motivo de dificuldade nas

diferentes turmas da Educação Básica, “há que se reconhecê-la e repensar as estratégias e metodologias didáticas possíveis e eficazes de aprendizagem em turmas heterogêneas” (p.41).

O objetivo da pesquisa realizada por Picarelli (2013) foi verificar as concepções e práticas pedagógicas que favorecem o ensino e a aprendizagem, considerando-se a diversidade cognitiva dos alunos em turmas heterogêneas do Ensino Fundamental. Foram realizadas análises bibliográficas e de documentos oficiais, entrevistas com profissionais da equipe gestora / pedagógica de uma escola (Diretor, Vice-diretor, Coordenadora) e observações em turmas do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Nas entrevistas, todos os sujeitos responderam que, para atender às diferentes necessidades dos alunos, são realizados planejamentos e atividades de acompanhamento. Quanto a isso, a autora reforça que a visão dos sujeitos em relação à heterogeneidade em sala de aula contempla a diversidade e seus diferentes ritmos de aprendizagem. Também foi observado quais estratégias eram desenvolvidas para atender à heterogeneidade. Segundo os entrevistados, são realizadas avaliações diagnósticas, sondagem com os alunos, assim como atividades de acompanhamento, planejamento e avaliação. Em uma das entrevistas, a professora sinalizou para a relevância dos agrupamentos, como se vê no excerto abaixo:

> Tem que procurar algumas estratégias, só o conhecimento do livro não é interessante, não. A gente tem que dialogar bastante com a criança, tem que procurar fazer os agrupamentos produtivos. Não pode se sentar por sentar, tem que fazer os agrupamentos produtivos, trazer atividades diferentes para auxiliar os alunos.
>
> (Entrevista, aula 4)

Foi verificado que as docentes variaram as estratégias de agrupamentos: individual, em dupla e em grupo. Segundo Picarelli (2013), nas aulas observadas, cada grupo era formado de acordo com os níveis de escrita. O aluno que já tinha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabético era orientado para ajudar o outro.

Em síntese, a autora concluiu que a heterogeneidade presente nas salas de aulas representa um desafio para toda a equipe pedagógica e que há necessidade de se pensar diferentes estratégias para atender a todos os alunos. Uma das estratégias para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos em sala de aula, tal como apontado por Sá (2015),

é agrupar os estudantes para atender às necessidades específicas de cada grupo.

Considerando tal questão, neste capítulo, objetivamos entender como em uma mesma turma, seja ela organizada por série ou seja multisseriada, são realizados os agrupamentos para realização de atividades diversas. Para tal, dialogamos com pesquisadores que se dedicaram a analisar estratégias diversas, remetendo ao tema em debate, agrupamentos em sala de aula, como Guimarães (2013), que buscou identificar as representações dos professores sobre a heterogeneidade de sua própria sala de aula, considerando as dimensões dos sentimentos e propostas de ações para lidar com a classe. A pesquisa foi desenvolvida com 31 professores de anos iniciais de três escolas públicas de São Paulo.

Para atender os objetivos da investigação, os dados foram coletados por meio de duas entrevistas estruturadas. A primeira buscou identificar a percepção do professor em relação à heterogeneidade da sua turma. Para a segunda entrevista, a pesquisadora solicitou que as docentes lessem um texto que representava uma situação fictícia envolvendo uma turma heterogênea quanto ao gênero, origem, credo, nível de alfabetização, personalidades e necessidades especiais. Logo após, os professores tiveram que analisar aquela situação sugerindo maneiras de intervenção e falar sobre os sentimentos mobilizados a partir da reflexão realizada.

Ao analisar os dados, Guimarães (2013) propôs que há diferentes maneiras de percepção quanto à heterogeneidade na sala de aula por parte dos professores, sobretudo de dois tipos: (1) heterogeneidade quanto a níveis de conhecimento ou etapas de aprendizagem; (2) heterogeneidade quanto a dificuldades de aprendizagem e modo ou ritmo de aprendizagem. 85% dos professores participantes da pesquisa perceberam seu grupo de alunos como heterogêneo. Para Guimarães (2013), esse reconhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento de ações de inclusão na sala de aula, no entanto, salienta que, apesar de a alfabetização ser objetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao relacionar a heterogeneidade da turma apenas à aprendizagem da escrita, as professoras reduzem tal percepção apenas ao desempenho, não atentando, assim, para a heterogeneidade relacionada às características pessoais ou singularidades.

As análises realizadas por Guimarães (2013) também contemplaram a discussão sobre as formas de trabalho dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Foram identificadas duas respostas que revelaram formas de trabalho dos professores: (1) tentativas de homogeneização; (2) aceitação das diferenças.

A maior parte dos professores (57%) fazia parte do grupo que buscava a homogeneização da turma. Esses docentes concebiam a heterogeneidade como um

problema a ser resolvido, de modo que buscavam um nivelamento da turma. Para tal, estabeleciam um patamar único para todos os estudantes. As atividades eram desenvolvidas de maneira individual ou pela formação de grupos de alunos com dificuldades semelhantes, tendo como meta a homogeneização da sala. Segundo Guimarães (2013), tal dado pode estar relacionado às metas e ações do governo que pressionam os professores nas avaliações.

Por outro lado, outros professores aceitavam as diferenças, ou seja, não consideravam que a heterogeneidade seria um problema e não tinham objetivos únicos para toda turma. Com isso, desenvolviam diferentes estratégias para atender às diferentes necessidades da turma. Ao contrário do grupo que buscava homogeneizar os alunos, as atividades desenvolvidas eram diversificadas e com definição de objetivos de acordo com as necessidades dos alunos. Havia, segundo a autora, "reconhecimento de diferença como fenômeno natural da sala de aula" (p.144).

Também foram identificados os sentimentos dos professores diante das situações de heterogeneidade em sala de aula: preocupação, frustração, ansiedade, impotência, angústia, medo, insegurança, dúvida, desespero, incapacidade, aflição, dúvida, culpa, nervosismo, desafio, satisfação e desejo. Houve prevalência do sentimento de preocupação. Segundo Guimarães (2013), a preocupação dos professores estava relacionada à necessidade de atender às diferenças dos grupos de alunos: "Hoje essas coisas são preocupantes a todos nós que estamos no ensino, querendo fazer, mas sempre há barreiras" (GUIMARÃES, 2013, p. 158).

Enfim, Guimarães (2013) constatou que havia diferentes ações para lidar com a heterogeneidade no caso das docentes que aceitavam como natural a existência da heterogeneidade em sala de aula: sondagens, agrupamentos, atividades diferenciadas, pedido de ajuda à coordenação e aos colegas.

Outro estudo que focou nas estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos foi realizado por Sá (2015), que realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar as estratégias de diversificação das atividades de leitura e escrita, as formas de agrupamento adotadas e o acompanhamento docente às crianças que se encontravam em diferentes níveis de apropriação do SEA. A pesquisadora realizou um estudo de caso com uma professora em uma turma multisseriada, em escola pública de Pernambuco. Para alcançar tais objetivos, foram realizadas 12 observações de aula, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas ao final das aulas observadas. Além disso, foi realizada uma diagnose de escrita de palavras com os alunos, que evidenciou a heterogeneidade de níveis de conhecimento na escrita presente na turma.

A autora constatou que houve diversificação das estratégias de atividades envolvendo quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa (análise linguística, especificamente apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA; leitura de textos; produção de textos escritos; e oralidade). Dentre esses eixos, houve predominância de atividades voltadas para a apropriação do SEA, leitura e baixa atenção ao eixo produção de texto. Os agrupamentos para a realização das diferentes atividades atendiam ao critério dos níveis de aprendizagem dos alunos sobre o SEA.

Para desenvolver as atividades nos diferentes momentos da aula, havia também diversificação dos agrupamentos dos estudantes a partir dos níveis de conhecimentos. De modo geral, a docente organizava as atividades para dois grandes grupos: alfabéticos e não alfabéticos. As crianças não alfabéticas tiveram poucas oportunidades de refletir e experimentar a escrita autonomamente. Nesse caso, Sá (2015) chama a atenção para o fato de que, embora a professora tenha demonstrado atenção ao tratamento da heterogeneidade da turma, os agrupamentos só foram formados por crianças de níveis aproximados do SEA, o que pode indicar que o critério da homogeneização estava implícito na realização das atividades. Para além disso, a autora também ressalta pontos positivos visualizados na prática da docente em relação à organização dos agrupamentos, como fica claro no seguinte trecho:

> Entendemos que a variação dos agrupamentos com diversificação dos níveis de aprendizagem é um elemento importante do ensino voltado ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos. Embora a professora não organizasse suas práticas a partir dessa perspectiva, ela demonstrou ter incorporado outros saberes que consideramos relevantes, como a estratégia de diversificação de atividades, por exemplo, para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens no processo de alfabetização (p. 102).

Sá (2015) enfatiza que, ao separar as crianças por níveis de aprendizagem do SEA, a docente tinha mais tempo para dirigir sua atenção no acompanhamento das tarefas dos alunos não alfabéticos. Em atividades envolvendo jogos, por exemplo, as crianças alfabéticas jogavam com autonomia; por outro lado, a atividade restringia-se ao que estava proposto pelas regras do jogo, não havendo problematizações desencadeadas pela professora. O contrário ocorria no acompanhamento das crianças não alfabéticas, em que havia um acompanhamento cuidadoso da professora, tanto coletivo quanto individual, no interior de cada grupo.

Durante as atividades, a professora também agrupou os alunos em duplas seguindo a mesma regra: níveis de escrita. Para Sá (2015), a alternância de atividades coletivas diferenciadas e em pequenos grupos favoreceu a organização didática no sentido de atendimento das heterogeneidades de aprendizagens. Contudo, assim como nas atividades

coletivas ou de jogos, se os agrupamentos fossem formados com alunos em diferentes níveis de escrita, teriam favorecido a interação entre as crianças na aprendizagem do SEA. Segundo Leal (2005),

> as crianças, em grupos, podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses. Se há crianças que já têm repertório razoáveis de consoantes, e estão começando a utilizar algumas delas, e outras crianças que estão utilizando vogais mais frequentemente, podemos assistir a boas discussões, quando forem decidir onde colocar as letras (p.97).

Além de evidenciar a importância dos diferentes modos de agrupamento durante as atividades, Leal (2005) chama a atenção para o fato de que, ao organizar o trabalho pedagógico, o professor não pode pensar apenas nos conhecimentos que cada aluno tem sobre o SEA. Para além disso, o docente precisa pensar nos diferentes objetivos que pretende alcançar "naquele dia da aula" (p. 107).

Assim, apesar de Sá (2015) ter encontrado princípios de homogeneidade na prática da docente observada, é importante evidenciar que ela conseguiu diversificar tanto as estratégias de atividades quanto os modos de agrupamentos dos estudantes. Vale salientar que, mesmo diante da complexidade da alfabetização em turmas multisseriadas, a docente também conseguiu acompanhar os alunos e mediar grande parte das atividades, tentando atender às necessidades de aprendizagens.

Outro estudo que abordou as estratégias para realizar atividades considerando a heterogeneidade de níveis de conhecimento foi realizado por Silveira (2013), que buscou identificar as estratégias didáticas e os conhecimentos/habilidades enfocados para o ensino da produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do sistema de escrita, e as estratégias de mediação adotadas com as crianças não alfabéticas nas aulas de produção de textos escritos. Para alcançar tais objetivos, foi realizado um estudo de caso com duas professoras da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, observação de dez aulas de cada docente e entrevistas ao final de cada aula. O estudo foi desenvolvido em duas turmas 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Jaboatão – PE. A autora justificou a relevância da pesquisa explicitando que muitos alunos chegam ao final do Ciclo de Alfabetização sem terem se apropriado do SEA, de modo que a heterogeneidade quanto à aprendizagem do sistema de escrita alfabética representa um desafio para as professoras.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as duas docentes observadas variaram as estratégias e desenvolveram atividades diversificadas para o ensino da produção de textos escritos.

A Docente 1, por exemplo, diversificou os agrupamentos, promovendo situações

de aprendizagem em que havia um ensino centrado na interação em pares e em grupo, contribuindo para que as crianças não alfabéticas participassem das atividades e aprendessem sobre diferentes dimensões da produção de textos.

Também foram identificadas situações de produção coletiva, que, segundo Guerra (2009), favorecem aprendizagens de diferentes tipos (construir bases de orientação para a construção textual, elaborar plano textual, realizar planejamento local dos textos durante a escrita, realizar revisão em processo, monitorar as ações com vistas a atender às finalidades e destinatários previstos nas situações, desenvolver ações de coordenação entre geração de conteúdo e textualização). Guerra (2009) defende que, enquanto algumas crianças podem estar se apropriando de conhecimentos sobre o gênero a ser escrito, outras podem estar se apropriando de estratégias de elaboração do plano textual ou mesmo aprendendo a construir representações sobre a situação de interação que gerou a necessidade de escrita do texto, ou seja, diferentes aprendizagens podem ocorrer em resposta às diferentes necessidades das crianças. Silveira (2013), seguindo os mesmos pressupostos de Guerra (2009), afirma que "[...] a produção coletiva, por meio da interação entre as crianças e a professora e entre elas e os interlocutores de seu texto, é fundamental para a inserção desses alunos que ainda não constroem textos com autonomia (SILVEIRA, 2013, p. 131)". Tal perspectiva também é defendida por Girão (2011), ao afirmar que a "escrita coletiva de textos é uma atividade que tem como característica a ampla possibilidade de interação" (p.39). Desse modo, ao lançar mão da produção desse tipo de atividade, os professores têm a oportunidade de ensinar diversas estratégias de coordenação entre a elaboração oral e a produção escrita de um texto. De acordo com Melo e Silva,

> os professores concordam que a interação contribui para que os alunos possam tomar consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar; também admitem que, assim, os alunos estabelecem uma série de laços inter-relacionados que conduzem a uma verdadeira construção conjunta: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos [...] (MELO E SILVA, 2007, p. 91).

Além das produções escritas coletivas, das dez aulas observadas por Silveira (2013), a Docente 1 realizou quatro atividades de produção de textos escritos em duplas. As duplas foram formadas por crianças de diferentes níveis de conhecimento, conforme o seguinte comando da docente:

D – Joelma, é pra ajudar Luzia, não é pra conversar não! Você não sabe escrever ainda direito, mas aí você fala para ela e ela vai escrever. As duas têm que, junto, fazer as regras e fazer o texto.

(Aula 3)

Nessa aula, os alunos tiveram que escrever um texto instrucional. Após escolher uma brincadeira, as crianças teriam que escrever as instruções de como jogá-la. Silveira (2013) destaca que essa atividade possibilitou a interação entre as crianças e a participação das que não dominavam o SEA. Em alguns momentos, as crianças não alfabéticas conseguiam soletrar algumas letras que compunham palavras do texto para as que estavam alfabéticas, e mostravam-se empolgadas.

Em uma das aulas da Docente 1, foi realizada uma atividade avaliativa de produção escrita individual. Diferentemente das propostas de produção coletiva e em pares, os alunos não alfabéticos não conseguiram participar da atividade. Nessa aula, ficaram à margem do que estava sendo vivenciado pelo restante da turma.

Em relação à Docente 2, dentre as quatro aulas de produção de textos escritos, apenas em uma delas a produção foi coletiva, tendo a docente como escriba. A professora realizou também atividades em grupos e individuais, mas as estratégias de agrupamento utilizadas por ela não possibilitaram a participação dos alunos não alfabéticos.

De modo geral, a pesquisadora evidencia que nas duas turmas os alunos não alfabéticos só conseguiram participar ativamente das atividades que foram realizadas coletivamente ou em duplas. Esse dado evidencia a relevância dos agrupamentos em sala de aula, ao possibilitar que o docente não precise esperar que todos os alunos estejam alfabéticos para que tal ensino ocorra de modo sistemático. Silva e Melo (2006), ao discutirem sobre a importância dos modos de agrupamentos para o ensino da produção de textos escritos na escola, confirmam que o trabalho em grupo pode ser uma opção proveitosa. Segundo as autoras,

> o trabalho em colaboração é muito produtivo para a aprendizagem dos alunos, sobretudo as duplas ou os pequenos grupos têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre as quais não haviam pensado antes (p.88).

Os estudos citados apontam para o fato de as estratégias de variação dos agrupamentos em sala de aula serem favorecedoras do atendimento à heterogeneidade das turmas. Nesse sentido, neste capítulo, como foi anunciado, buscamos mapear os

diferentes modos como nove professores de cinco escolas públicas agrupam os estudantes em processo de alfabetização, refletindo sobre as potencialidades e limites das situações propostas para atender à diversidade de necessidades de aprendizagem, considerando a heterogeneidade dos alunos quanto aos conhecimentos sobre leitura e escrita.

3 | METODOLOGIA

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, com apoio de análises quantitativas. Os estudos qualitativos podem ser desenvolvidos em diferentes contextos e caracterizam-se pela descrição detalhada do objeto de estudo e pela tentativa de compreendê-lo a partir do seu contexto natural (BODGAN e BLIKEN, 1994, p.16).

A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas públicas de três municípios pernambucanos – Jaboatão dos Guararapes, Amaraji e Lagoa dos Gatos, com o objetivo de mapear como dez docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos) e de turmas multisseriadas agrupam os estudantes em processo de alfabetização. As docentes foram selecionadas a partir da escolha de escolas públicas da cidade e do campo, em Pernambuco, considerando-se a viabilidade de acesso e aceitação das instituições. No Quadro 1, a seguir, apresentamos informações sobre as docentes participantes da pesquisa:

PROFESSORA	MUNICÍPIO	ESCOLA	ANO / MODALIDADE	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO
P1	Jaboatão dos Guararapes	A	1º	34	Graduação em Pedagogia	Não informado
P2	Jaboatão dos Guararapes	A	2º	53	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P3	Jaboatão dos Guararapes	A	3º	53	Graduação em Pedagogia	8 anos
P4	Jaboatão dos Guararapes	B	1º	31	Graduação em Pedagogia / Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas	7 anos
P5	Jaboatão dos Guararapes	B	2º	53	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos

P6	Jaboatão dos Guararapes	B	3º	39	Magistério/ Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	16 anos
P7	Lagoa dos Gatos	C	3º	47	Graduação em Pedagogia	33 anos
P8	Lagoa dos Gatos	D	Turma Multisseriada	42	Graduação em Pedagogia / Especialização em gestão e organização escolar	21anos
P9	Amaraji	E	Turma Multisseriada	37	Graduação em Pedagogia / Especialização em Psicopedagogia	17 anos

Quadro 1: Perfil das professoras participantes da pesquisa

Considerando os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário lançarmos mão de dois procedimentos de produção dos dados: a entrevista e a observação participante. No primeiro contato, foi informado que alguns professores seriam escolhidos para participar da etapa de observação. Só foram entrevistados os que demonstraram aceitação de participação na fase seguinte, caso fossem escolhidos.

A opção por adotar o procedimento de entrevista foi decorrente da necessidade de utilizar um instrumento que possibilitasse ao pesquisador explorar as respostas dos entrevistados, buscando-se um aprofundamento de interpretação. Foram, assim, utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais, conforme Ludke e André (2020, p. 40), são realizadas a partir de um roteiro previamente estabelecido. Essa fase foi de fundamental importância para colher informações sobre o modo como as docentes agrupavam os estudantes.

Com base nos objetivos da pesquisa, foram realizadas as seguintes perguntas às docentes:

1. Como você organiza a rotina diária da sua turma?
2. Que fatores dificultam o seu trabalho em sala de aula?
3. Você trabalha com todos os alunos juntos ou você os separa? Em que momento isso acontece?
4. Você considera a sua turma heterogênea? Se sim, por que você acha?
5. Para você, o que é heterogeneidade? Como ela se expressa na alfabetização?
6. Você acha que a heterogeneidade influencia na alfabetização? De que forma?

Também foram realizadas dez observações de aulas de cada docente. Para Pinheiro (2010), esse procedimento permite maior aproximação do objeto estudado. Assim, as observações foram realizadas de modo estruturado.

Para o registro das observações, além da filmagem, foi utilizado um caderno de campo, para anotação de várias informações, tais como: horário de início de cada atividade, descrição das atividades realizadas e dos modos como os estudantes estavam agrupados, impressões do observador. As atividades e registros no quadro foram fotografadas.

As aulas foram gravadas e transcritas, para, em conjunto com as anotações no caderno de campo, comporem os relatórios de aula. A partir daí, os dados foram explorados com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), nas seguintes etapas:

1. Transcrição de todas as gravações de aulas e elaboração dos relatórios de todas as aulas, contendo as anotações do caderno de campo e as transcrições das aulas.
2. Pré-análise: Leitura flutuante dos relatórios de aula para a formulação das hipóteses e construção das categorias. Nesta fase foram lidos os relatórios de duas professoras.
3. Exploração do material: fase de leitura dos relatórios e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Nesta fase, foram construídas novas categorias e modificação de categorias criadas na fase 1. A cada modificação, os relatórios já lidos foram lidos novamente.
4. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

4 | RESULTADOS

Para a análise dos dados desta pesquisa, recorremos às reflexões oriundas de estudo anterior em que fizemos uma discussão geral sobre diferentes estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, tendo agrupado os dados em quatro tipos de estratégias: (1) avaliação e consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes; (2) mediação e atitudes dos professores; (3) planejamento e diversificação das atividades; (4) agrupamentos dos estudantes. Neste artigo, buscamos refletir sobre o quarto tipo de estratégia, conforme anunciado anteriormente. Desse modo, buscamos mapear as estratégias de agrupamento que nove professoras dos três anos iniciais do Ensino Fundamental utilizavam para lidar com a heterogeneidade dos estudantes quanto aos níveis de conhecimento.

Um primeiro dado é quanto aos tipos de agrupamentos identificados. Neste caso, foram consideradas apenas as estratégias de agrupamento que possibilitaram que todas as crianças participassem das atividades, ou seja, não foram computadas as situações individuais ou em grande grupo, em que as crianças com níveis mais iniciais de conhecimentos sobre o SEA não conseguiram participar por inadequação da situação. A Tabela 1 evidencia que nas 90 aulas observadas foram encontradas 60 atividades cuja forma de agrupamento possibilitou a participação das crianças que estavam em níveis de conhecimento sobre o SEA ainda incipientes.

Estratégias de agrupamentos dos estudantes	P1 (1º)	P2 (2º)	P3 (3º)	P4 (1º)	P5 (2º)	P6 (3º)	P7 (3º)	P8 (Multisseriada)	P9 (Multisseriada)	Total
Atividades em grande grupo	5	--	--	5	6	4	--	5	--	25
Atividades em duplas ou grupos	4	2	1	1	2	3	--	2	4	19
Atividades individuais.	2	--	--	2	1	2	--	4	5	16
Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte.	--	--	1	1	--	--	3	--	--	05
Total	11	2	2	9	9	9	3	11	9	60

Tabela 1: tipos de agrupamentos nas aulas

Em muitas situações categorizadas como tendo possibilitado a participação das crianças com níveis mais incipientes de compreensão do SEA, tais participações eram ainda pouco favorecedoras de aprendizagens. Além disso, os dados evidenciaram que uma das professoras não realizou nenhuma atividade que favoreceu tal participação, ao passo que as professoras 1 e 8 desenvolveram variadas atividades com esse perfil. Há, portanto grande diferenciação entre as docentes. A Tabela 1 também evidenciou que a maior parte das atividades vivenciadas foi em grande grupo (25) e em duplas ou grupos (19). As individuais totalizaram 16.

Os dados sinalizam que houve diversidade de tipos de agrupamentos entre as professoras P1, P4, P5, P6 e P8. As demais docentes não variavam suficientemente os modos de agrupar os estudantes.

Como foi exposto na Tabela 1, três professoras (P2, P3 e P7) vivenciaram apenas

duas ou três situações que favoreceram a participação de crianças com níveis de conhecimento menos elaborados que o restante da turma. Por outro lado, duas professoras (1 e 8) desenvolveram maior quantidade de atividades com esse perfil, variando os modos de agrupamento. A análise por escola mostra que na escola B houve maior variação, ao serem analisados os dados das três professoras. Por esse motivo, optou-se, neste artigo, por focar as análises qualitativas nas situações didáticas das três professoras da referida escola: P4, P5 e P6. Para melhor exposição dos dados, serão expostas as análises por tipo de agrupamento.

4.1 Atividades em grande grupo

A análise da Tabela 1, já exposta, mostra que na maior parte das atividades realizadas, a turma estava coletivamente vivenciando as situações. Como dito anteriormente, foram identificadas 25 situações em que, mesmo em grande grupo, as condições de participação de crianças com diferentes níveis de conhecimento eram favoráveis às aprendizagens pretendidas. Dentre essas 25, a professora 4 realizou cinco atividades em grande grupo, a docente 5 vivenciou seis atividades com sua turma nesse mesmo formato, e a professora 6 realizou 4 propostas didáticas. Para ilustrar tais situações, serão descritas três dessas atividades.

O primeiro exemplo selecionado foi coletado nos dados da professora 4 (P4), do primeiro ano do Ensino Fundamental**.** A professora estava desenvolvendo um projeto com o gênero textual bilhete. Era dia do Hallowen. Ela leu o livro *A bruxa Catuxa* e estabeleceu uma conversa sobre a história, na qual as crianças construíam os sentidos do texto. Em seguida, propôs uma atividade de produção coletiva de um bilhete para a bruxa Catuxa. A professora assumiu a função de escriba.

P: Eu vou fazer o seguinte: a bruxa Catuxa e eu, a gente é amiga assim, ó, de muito tempo. Só eu vou mandar um bilhete pra ela. Eu fiquei sabendo que ela tem um vestido muito bonito e eu tô querendo esse vestido emprestado pra festa de Halloween, que é quando?
C: hoje.
P: É hoje. Então eu vou fazer, olha... Olha pra cá! Olha só como eu vou fazer o bilhete.
(Uma criança disse: primeiro começa com...)
P: com?
C: Com o nome de quem vai receber.
P: E quem vai receber?
Crianças: A bruxa Catuxa.
P: a bruxa Catuxa. Eu vou começar assim, olha: querida bruxa Catuxa. Aí olha, depois que eu faço o nome, eu faço o quê?
C: A vírgula.
P: É a vírgula. Muito bem! E vou colocar o espaço que eu chamo de?
C: Parágrafo.
P: Parágrafo. Aí eu vou colocar assim: gostaria de lhe pedir emprestado aquele lindo vestido roxo para a festa do Halloween, que será no Luiz Gonzaga. Beijos no coração! Beijos no coração é uma mensagem de quê?
C: Despedida.

O trecho transcrito do momento da produção coletiva evidenciou que a professora realizou algumas perguntas no início da construção, mas depois propôs o que seria inserido no corpo do texto, sem que as crianças pudessem dar sugestões. Desse modo, não favoreceu aprendizagens acerca de como transformar o conteúdo do texto em sequência linguística. Apesar dessa lacuna, durante a escrita, a docente sempre indagava os alunos sobre as letras a serem utilizadas na escrita das palavras.

O exemplo dado constou inicialmente de uma atividade de leitura pela professora, que favorecia aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos, escuta atenta, além de contribuir para a formação de leitores de textos literários para toda a turma, independente dos conhecimentos sobre o sistema notacional, considerando que as crianças desenvolvem diferentes habilidades de leitura a depender das capacidades já consolidadas. No entanto, em relação ao eixo de produção de textos, o exemplo evidencia que a atitude mais diretiva da professora diminuiu as possibilidades de aprendizagem das crianças. Desse modo, as crianças tiveram maior participação no momento de conversa sobre o texto do que durante a produção do texto. A situação propiciaria melhores condições se o diálogo com as crianças fosse mais efetivo, pois assim poderiam aprender mais sobre como produzir textos, sobretudo sobre aspectos relativos à textualidade.

Na atividade, foi delimitado um gênero (bilhete), uma finalidade (pedir um vestido emprestado), um destinatário (a bruxa Catuxa). No entanto, era uma situação imaginária, que não indicava leitores externos para o texto. Como discutido por Leal e Morais (2006), as situações em que não há destinatários para o texto, que de fato leiam o que se escreveu, tendem a não favorecer o desenvolvimento de estratégias de escrita pelas crianças. Segundo os autores, tais situações não favorecem o desenvolvimento da capacidade de colocar-se no lugar dos leitores e calcular quais informações são importantes e quais são os melhores recursos linguísticos. Outro aspecto é que a mediação da professora não favorecia muitas reflexões, pois ela exercia uma atitude muito diretiva, que não favorecia que as crianças propusessem o que seria dito e nem os modos de dizer. Consequentemente, não havia muito favorecimento de aprendizagens sobre produção de textos ou mesmo sobre o sistema notacional.

Escolhemos, para o segundo exemplo, outra aula em que o gênero bilhete foi trabalhado. A docente 5 (P5), do segundo ano do Ensino Fundamental, após ter explicado as características do gênero, propôs a escrita coletiva de um bilhete para o estagiário da turma. Neste caso, havia um destinatário previsto e as crianças decidiram o que precisavam dizer para ele, provocando a necessidade de planejar estratégias e o que deveria ser dito no texto.

No exemplo da professora 6 (P6), do terceiro ano do Ensino Fundamental, houve a divisão da turma em grupos e distribuição de diferentes textos literários para serem lidos pelas crianças. Após a leitura, os alunos deveriam produzir um reconto. Em aula posterior, em que foi realizada a observação, a professora pegou quatro produções e escreveu no quadro tal qual as crianças fizeram e corrigiu coletivamente, como mostra o exemplo a seguir:

Texto da criança:

Era uma vez um lobo mau.

Era uma vez um lobo mau. pegava criancinha pra fazer mingau durante o dia não tinha gonpania jegando a noite so o lobo paracia se estava claro o lobo si escondia si estava escuro o lobo ruivava o muro que jeiro vetindo nem ele a quantava sovicou jeiroso com o panho.

Trecho da mediação da professora:
P: Vamos lá iniciando a primeira linha. E aí, tem alguma coisa na primeira linha?
Crianças: letra maiúscula.
P: ela começou com letra maiúscula?
Crianças: Sim!
P: Separou todas as palavras?
Crianças: Sim!
P: Usou parágrafo?
C: Não! Era uma vez um lobo mau... aqui, ela poderia ter continuado... pegava criancinha pra fazer mingau.
P: E ao invés de ter um ponto poderia ter o quê?
C: Vírgula.
P: Poderia ter uma vírgula, não é? Mas poderia também ter uma palavrinha, que palavrinha poderia combinar aí? Lembra que a gente pode usar ela pra juntar as frases?
P: Durante o dia não tinha companhia...
Crianças: o G.
Professora: Eu troco o G pelo quê?
Crianças: C.
P: Pelo C e aqui não fica companhia, aqui olha, coloca o NH. E aqui, chegando? Aqui tem como?
Crianças: Jegando.
P: Jegando.
P: Como é que faço?
C: CH.
P: Qual a letra que eu troco por CH? Qual é a letra que eu vou trocar aí? Qual é a letra que eu vou tirar pra colocar CH? As crianças deram vários palpites, mas uma disse que era o J.
P: O J. E eu vou tirar o J e colocar aqui quem?
C: O CH.
P: O CH. Vai ficar chegando. "A noite só o lobo paracia"... faltou alguma coisa aí?
C: O A.
P: O A, faltou a letrinha A aí, não é? Aparecia. E tem uma coisinha aí faltando, vou dizer qual é a palavrinha. Nessa palavrinha SÓ falta o quê?
C: Acento.
P: O acento, não é? Vou escrever aqui tá certo?

Versão modificada do texto:

Era uma vez um lobo mau

Era uma vez um lobo mau que pegava criancinhas pra fazer mingau. Durante o dia não tinha companhia, chegando à noite só o lobo aparecia. Se estava claro o lobo se escondia, se estava escuro o lobo aparecia. O lobo tinha um cheiro fedido que só ele aguentava só fico cheiroso com um banho.

A atividade foi realizada em três etapas. A primeira, leitura de textos literários, favoreceu a participação de todas as crianças, pois foi realizada em grupos. Em todos os grupos havia crianças que já dominavam o sistema notacional e, portanto, pessoas que podiam oralizar o texto. Desse modo, todos tiveram a oportunidade de ter acesso ao texto e desenvolverem habilidades importantes de leitura. No momento da escrita do reconto, também em grupo, diferentes aspectos relativos ao eixo de ensino de produção de textos foram contemplados e crianças com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita puderam participar e aprender. Diferentes tipos de aprendizagens puderam ocorrer, em decorrência da opção pela atividade em grupos.

Na terceira etapa, que foi em grande grupo, e, portanto, foco de reflexão deste tópico do artigo, as crianças puderam refletir sobre diferentes dimensões dos textos, por meio da revisão coletiva. Tal tipo de condução é necessária quando se pretende ensinar os estudantes a produzir textos, tendo como norte o pressuposto de que, como afirma Guerra (2009),

> a produção de textos é uma atividade complexa, pois no momento da produção são mobilizadas diversas capacidades de coordenação e integração de vários conhecimentos. Tais conhecimentos são utilizados no momento do planejamento mais global do texto, ou seja, na escolha das ideias, na ordenação dessas ideias, e, posteriormente, nas decisões sobre se há necessidade de modificar uma frase ou um parágrafo já escrito. Esses saberes e representações também são mobilizados no planejamento mais local do texto. Assim, as decisões relativas ao como organizar o texto ocorrem desde o momento mais inicial da escrita e continuam a ocorrer durante toda a atividade. (GUERRA, 2009, p. 32)

Diferentes aspectos textuais foram contemplados, como pontuação, paragrafação, ortografia. No entanto, não houve reflexão sobre o conteúdo do texto. Tal tipo de condução pode sinalizar para as crianças que a revisão textual tem como propósito apenas a correção linguística. Tal ressalva parte de uma concepção oriunda da perspectiva de Bakhtin (1997) de que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. É a inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto” (p. 330). Ao desconsiderar a discussão sobre o conteúdo do texto, reduz-se a relevância de ter o projeto como fator central para a execução das ações de enunciar e registrar o texto.

4.2 Atividades individuais

As atividades individuais, apesar de muito frequentes em sala de aula, geralmente dificultam a participação autônoma e aprendizagens de crianças que estejam em níveis de conhecimento menos elaborados, pois dificultam as trocas de saberes, que são

muito produtivas no processo de aprendizagem. Tais atividades, para serem produtivas, demandam, na maior parte das vezes, mediação individualizada dos professores de modo mais intenso.

Silveira (2013), em pesquisa que investigou as estratégias de professoras para realizar atividades de produção de textos, analisou muitas situações de exclusão de crianças que não dominavam o sistema notacional, sobretudo em situações de produção individual. Na investigação, a pesquisadora filmou aulas em que duas professoras realizaram atividades de produção de textos e gravou os diálogos que ocorreram entre as crianças, por meio da distribuição de gravadores nas bancas no caso das atividades em grupos. Ela identificou que, nas situações em duplas e grupos, as ações envolvidas na atividade de produção de textos – gerar conteúdo, transformá-lo em sequências linguísticas, registrar o texto, realizando planejamento e revisão em processo – eram compartilhadas entre as crianças, garantindo que as crianças não alfabéticas se envolvessem de modo mais efetivo. Nas situações individuais, na maior parte das vezes, as crianças não alfabéticas faziam registros aleatórios, sem reflexão, apenas para realizar a entrega das atividades. Os diálogos entre as crianças revelaram sentimentos de angústia em vários momentos. A mediação individualizada pelas professoras em muitas aulas não foi suficiente para garantir a participação das crianças, não gerando aprendizagens.

Esse dado resulta de que, como é discutido por Vygotsky (2007), a aprendizagem de conceitos e habilidades complexas ocorre inicialmente em nível interpsíquico, passando depois ao nível intrapsíquico. Desse modo, a interação é fundamental para que os conhecimentos sejam mobilizados pelos pares mais experientes e disponibilizados para os menos experientes.

Apesar de ser mais difícil para as crianças com níveis de conhecimento mais incipientes, 16 situações, mesmo individuais, pareceram favorecer aprendizagens para crianças com diferentes níveis de conhecimento, ainda que em muitas delas tal participação fosse incipiente. Dessas 16 situações, duas foram vivenciadas na turma de P4, uma na turma de P5 e duas na turma de P6.

Uma das situações da docente P4 constou da correção coletiva da atividade para casa, que consistiu na escrita individual de um bilhete para um colega da turma. Apesar de a escrita do texto ter sido individual, o fato de ter sido realizada em casa possibilitou que as crianças tivessem ajuda para a escrita. No entanto, é possível que algumas crianças, mesmo com a realização em casa, não tenham tido mediações que favorecessem a realização da tarefa. A situação que ocorreu coletivamente, a correção dos textos, cumpriu o papel de complementar aprendizagens, como está ilustrado a seguir.

Nesse caso Ana Luíza mandou pra quem?
A: Natasha.
P: pra Natasha. Então ela colocou assim, olha: Natasha... Começou aqui não foi? O nome de Natasha minha gente, é S H A, tá certo? Ela fez Natasha. Depois que ela tinha que fazer o nome Natasha ela deveria colocar o que aqui?
A: vírgula.

De igual modo, P5 também realizou atividade individual e correção coletiva, possibilitando a participação de todos. A professora dividiu uma folha de ofício ao meio e distribuiu um pedaço para que cada estudante produzisse seu bilhete. Nessa atividade, a docente incentivou a participação de um estudante que tinha deficiências múltiplas, orientando-o a dizer o que queria no seu bilhete. No caso desse aluno, o escriba foi o estagiário.

No caso de P6, para garantir que todos os alunos participassem, a docente elaborou uma atividade impressa para os alunos com mais dificuldade e uma atividade (cópia do quadro) para os alunos que apresentavam maior autonomia na escrita. Além do auxílio das imagens na atividade xerocada para o grupo 1, a docente também explorou a escrita de algumas palavras, enquanto o segundo grupo leu e identificou informações no texto. Nesse caso, embora a atividade tenha sido individual, houve uma estratégia de diversificação provocada pelas modificações, considerando os níveis de conhecimento das crianças.

4.3 Atividades em duplas ou grupos

Em 19 situações de ensino observadas nas aulas, foram identificadas atividades em duplas ou grupos. Uma atividade vivenciada na turma de P4, duas na turma de P5 e três na turma de P6 eram desse tipo e favoreceram aprendizagens.

Para melhor reflexão sobre esses tipos de agrupamento, foi realizada uma segunda etapa das análises: mapeamento dos critérios utilizados para a formação dos grupos. A Tabela 2 evidencia que em nove situações a formação dos grupos pareceu ser aleatória; em quatro, as crianças foram agrupadas com outras que estavam com o mesmo nível de conhecimento; em cinco atividades, as crianças estavam com níveis aproximados quanto aos conhecimentos sobre o SEA; e em apenas uma situação foi realizada uma atividade que contou com uma criança em cada grupo com conhecimentos mais consolidados sobre o SEA.

Estratégias de agrupamentos dos estudantes	P1 (1º)	P2 (2º)	P3 (3º)	P4 (1º)	P5 (2º)	P6 (3º)	P7 (3º)	P8 (Multisseriada)	P9 (Multisseriada)	Total
Atividades em duplas ou grupos sem identificação do critério de agrupamento	3	--	--	1	--	1	--	1	3	9
Atividades em duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados	--	2	1	--	--	--	--	1	1	5
Atividades em dupla ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	1	--	--	--	2	1	--	--	--	4
Atividades em duplas ou grupos com uma criança com maior domínio do conhecimento	--	--	--	--	--	1	--	--	--	1
Total	04	02	01	01	02	03	00	02	04	19

Tabela 2: Critérios de agrupamento das crianças nas atividades em grupos ou duplas

Os dados evidenciam, como foi exposto no diálogo com o estudo de Guimarães (2013), que a tentativa de homogeneização dos estudantes é mais frequente do que a vivência de estratégias que privilegiam os agrupamentos pelo critério de juntar estudantes com diferentes níveis de conhecimento. Tal conclusão pode ser evidenciada pelo fato de que em apenas uma atividade houve formação de grupos em que havia, em cada equipe, uma criança com maior domínio do conhecimento em foco. Os demais grupos eram formados por crianças que tinham o mesmo nível de conhecimento ou níveis aproximados.

Apesar de concordar parcialmente com o que é exposto pela pesquisadora, ressaltamos que, em muitas situações, o agrupamento de estudantes com níveis aproximados de conhecimentos favorece a problematização. Por um lado, é preciso considerar que não há homogeneidade de fato entre os alunos, pois mesmo que as crianças tenham níveis aproximados de compreensão de um dado conhecimento, há sempre especificidades no modo de representar tal conhecimento e diferenças nos modos de tentar resolver as tarefas. Por outro lado, quando há intencionalidade pedagógica em uma situação voltada para uma aprendizagem muito específica, como é o caso das atividades voltadas para o ensino do

Sistema de Escrita Alfabética, a presença de criança que já domina tal conhecimento em um grupo de estudantes que estão precisando compreender o funcionamento desse sistema notacional pode provocar um desnível muito grande, culminando na resolução da tarefa por esse aluno e silenciamento dos que estiverem ainda em fase inicial de apropriação. Desse modo, consideramos que a opção pelo tipo de agrupamento deve ser feita em função do que se pretende ensinar e do como tal objeto é apropriado pelos aprendizes.

Salientamos que os dados evidenciaram que geralmente as duplas ou grupos eram planejados quando a proposta era de ensino do SEA, como foi o caso da aula descrita a seguir, desenvolvida pela professora 4, que distribuiu uma ficha com várias figuras para os alunos. Eles teriam que pintar, recortar, juntar as partes das figuras iguais e formar palavras. Os alunos tiveram liberdade para se agruparem em dupla ou o trio:

P: Vocês podem juntar de dois ou três. Ou dupla, ou trio, tá certo? Não pode ser mais de três não! (Neste momento a professora não interferiu na escolha, deixou as crianças à vontade para formarem suas duplas ou trios). Então, depois que vocês recortarem, vocês irão montar as palavras no caderno, tá certo? Tambor com as figuras iguais. Aí eu tenho aqui... que figura é essa?
C: Tartaruga.
P: E como é que eu escrevo tartaruga, Tiago?
C: T A.
P: T A, vê, mas não é só TA.
C: R.
P: muito bem, Ana, TAR. Arranha um pouquinho a garganta, então eu vou colocar o R. TAR...
A: T A.
P: T A. TAR TA...
A: R U.
P: R U. TAR TA RU...
A: G A.
P: G A. Aí aqui vocês vão encontrar ela dividida tá certo? A palavra tartaruga dividida em sílabas. Vai ter assim ó: TAR TA RU GA e em todas as sílabas vai ter o desenho da tartaruga, entenderam? Vocês irão montar no caderno também!

A atividade era focada no ensino do sistema notacional. Cada peça do jogo tinha o desenho da tartaruga e uma das sílabas. Desse modo, não era possível compor a palavras olhando para o desenho. As crianças precisariam de fato pensar em cada segmento silábico sonoro e identificar o segmento sonoro escrito correspondente. Era uma atividade que exigia das crianças refletir sobre as correspondências grafofônicas, mobilizando conhecimentos sobre as letras e suas representações sonoras. As duplas ou trios poderiam discutir à vontade. Neste caso, para uma criança alfabética a atividade poderia ser muito fácil e

ela poderia responder rapidamente, minimizando a potencialidade de a atividade gerar desafios para as outras crianças. Na atividade, a professora não definiu as duplas e trios, possibilitando que alguns grupos fossem compostos por crianças com níveis aproximados e outros com presença de crianças que dominavam ou não esse conhecimento.

Os agrupamentos em dupla ou grupos para o ensino da leitura e produção de textos também ocorreram nas aulas observadas. Leal e Luz (2000), ao discutirem sobre produção de textos em duplas, evidenciaram que, na interação, ao negociarem diferentes concepções e propostas de como dar continuidade aos textos, aprendizagens variadas ocorriam e os textos produzidos eram melhores do que os que eram escritos individualmente.

Nos dados relativos às aulas observadas, como já foi dito, em apenas uma aula houve de modo intencional a formação de grupos que inseriam crianças com níveis de conhecimento distanciados. Nessa aula, conduzida pela professora 6, a docente levou cinco textos impressos para a aula. Inicialmente, solicitou que cinco alunos que ainda não tinham se apropriado do SEA, mas que já tinham alguns conhecimentos sobre correspondências grafofônicas, tentassem realizar leitura de parte do texto:

P: Você que receber o texto vai ter que ler o texto, tenta ler uma palavra duas, três, enfim, tenta ler o que você consegue ler.

Desse modo, ela desafiou as crianças a mobilizarem conhecimentos para resolver o problema. No entanto, tal tipo de proposta pode ser constrangedora para as crianças, pois demandava uma exposição em público de um desafio muito alto para elas. Após essa primeira etapa da atividade, P6 pediu que cada criança escolhesse outro colega fluente pra ler o seu texto em voz alta. Desse modo, nas duplas havia uma criança com domínio do SEA e uma criança sem domínio desse conhecimento, e outras duplas com duas crianças que já dominavam o sistema e poderiam dividir a tarefa de ler uma para a outra.

Nas outas situações em que o foco era no trabalho de leitura ou produção de textos, as docentes não selecionavam previamente as crianças que iriam compor a dupla ou grupo, como ocorreu com P6, docente do terceiro ano. Essa professora, como foi exposto na Tabela 1, realizou três atividades em duplas ou grupos. Em uma delas, ela pediu que os alunos formassem duplas para a realização da leitura de um livro literário. O único critério para a formação das duplas foi a proximidade das carteiras. Nessa atividade, portanto, as duplas que eram formadas por crianças que não eram alfabéticas não conseguiam fazer a leitura do texto. Essas crianças só tiveram condições de participar da segunda parte da atividade, que foi realizada em grande grupo, com foco no ensino do SEA. A docente

pediu para que os alunos falassem palavras relativas ao livro que tinham lido para, juntos, formarem um repertório de palavras. A dinâmica consistia em ela perguntar qual era a palavra e como se escrevia:

> P: Vamos lá! Aqui eu vou querer colocar as palavrinhas, aqui dentro, todas a palavrinhas que vocês se lembrem que tinha lá no livro e por um acaso a gente falou.
> C: Virando.
> P: Virando. Que a gente falou virando a página... Como é que eu escrevo a palavrinha virando?
> C: VI, RAN, DO.
> P: Já saiu uma palavrinha... Diz uma ...
> C: Esquerda
> P: Como é que escrevo?
> C: ES, CE.
> P: CE? Não. CE vai fazer o “CE”... eu quero...
> C: QUE.
> P: QUE, né?
> C: DA.
> P: Agora é o DA porque se eu colocar o DA vai ficar ESQUERDA.
> C: é o R.

Na segunda parte da atividade, com foco no sistema notacional, as reflexões eram coletivas, fazendo com que os conhecimentos circulassem e aprendizagens diferentes ocorressem. Para as crianças não alfabéticas, favorecia a tomada de consciência de que a escrita tem relação com a pauta sonora, que as palavras são segmentadas em sílabas e que há correspondências entre as letras e unidades sonoras menores que as sílabas. Para as crianças alfabéticas, aprendizagens relativas à norma ortográfica poderiam ocorrer. No entanto, para as duplas que não tinham lido o texto seria difícil dizer alguma palavra, o que limitava a participação, embora não impactasse negativamente nas reflexões sobre o SEA.

Nas aulas observadas também foi possível identificar situações em que parte da turma vivenciou atividades voltadas para o ensino de leitura e produção de textos e parte da turma focou na aprendizagem do SEA, como ocorreu com a professora 5.

Em duas aulas, P5 realizou atividades de produção textual individual com as crianças que já dominavam o SEA e atividades de apropriação do Sistema de Escrita alfabética para um grupo de cinco estudantes que apresentavam muita dificuldade com a escrita.

Enquanto as crianças alfabéticas produziam seus textos, a docente colocava os cinco estudantes próximos ao seu birô, e mediava a atividade de apropriação do sistema notacional, que consistia em contagem de letras, sílabas, vogais e consoantes.

Em relação a tal opção, é importante problematizar os dados. Por um lado, é importante diversificar atividades para favorecer que diferentes necessidades sejam atendidas. Nesse caso, as cinco crianças precisam avançar quanto aos conhecimentos sobre o SEA. Por outro lado, é necessário garantir que todas as crianças possam participar de vivências de leitura e escrita de textos, pois precisam desenvolver capacidades importantes nesse eixo de ensino, independentemente de já dominarem, ou não, o sistema notacional.

Outra situação em que diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa foram contemplados por grupos diferentes foi vivenciada na turma de P6, após uma aula em que os alunos levaram um livro para realizar a leitura em casa. Nessa aula, a docente organizou a sala em U, explicou como iria ocorrer a atividade, com base nos livros que levaram para leitura, e informou que a turma seria dividida em três equipes: A, B e C, determinando as tarefas de cada um: Grupo A – repertório de palavras; Grupo B – frases sobre a história; e Grupo C – narração da história. Vejamos a transcrição do comando:

P: Vejam só... nós vamos fazer três equipes. Certo? Vamos ser três equipes. Não é dupla, é equipe. Tá? E dessas três equipes eu vou querer coisas diferentes. Vou chamar essa de equipe A, equipe B e equipe C. Certo? Aí, veja só, eu vou dizer o que eu vou querer da equipe A, vou dizer o que eu vou querer da equipe B e vou dizer o que eu vou querer da equipe C. Certo? E você vai pensar em qual a equipe que você vai participar. Você vai escolher. Agora, é claro que se tiver algum aluno que tenha escolhido alguma equipe que eu acho que ele deveria ficar em outra equipe, eu vou avisar. Tá bom? Mas aí você escolhe...

Nessa aula, a professora deixou os alunos escolherem em qual equipe queriam ficar e, consequentemente, qual atividade iriam realizar. No entanto, realizou intervenções nos casos em que os alunos optaram por grupos em que suas necessidades de aprendizagem não seriam atendidas. Os Grupos A e B foram pensados para as crianças que não dominavam o sistema notacional, e o Grupo C para os que já dominavam, embora os já alfabéticos pudessem também ficar no Grupo B.

5 I CONCLUSÕES

Como foi anunciado no início deste capítulo, buscamos mapear as estratégias de agrupamento utilizadas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar se tais estratégias favoreciam a aprendizagem de estudantes com diferentes níveis de conhecimentos quanto ao que se pretendia ensinar nas situações

observadas.

Os dados evidenciaram que algumas docentes variaram os agrupamentos em sala de aula, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes que tinham diferentes níveis de conhecimento sobre leitura e escrita. No entanto, havia muita diversidade entre elas. Três professoras (P2, P3, P7) tiveram pouca variação nos modos de agrupamento e poucas situações que favoreceram a participação das crianças não alfabéticas, enquanto outras professoras, como P1 e P8, desenvolveram variadas atividades com tal preocupação. Também foi possível constatar que prevaleceram atividades em grande grupo (25). Os exemplos descritos e analisados mostram que esse modo de agrupamento (toda a turma) pode favorecer aprendizagens comuns a todos os estudantes ou aprendizagens diferentes, por possibilitar que diferentes conhecimentos sejam mobilizados, como ocorreu na aula de P4, que favorecia aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos, escuta atenta, além de contribuir para a formação de leitores de textos literários e de estratégias de produção de textos. No entanto, os dados também evidenciaram que, em algumas situações, a potencialidade das situações vivenciadas era minimizada por questões relativas às formas de mediação, que nem sempre favoreciam reflexões coletivas, por serem demasiadamente diretivas.

Nos dados analisados também foi possível observar que as docentes muitas vezes variavam modos de agrupamento da turma, sobretudo em atividades sequenciais, vivenciadas em etapas. P6, por exemplo, abordou a leitura e o reconto de textos literários em grupos, favorecendo a participação de todas as crianças, pois todos os grupos contavam com crianças que já dominavam o sistema notacional, e, posteriormente, as crianças puderam refletir sobre diferentes dimensões dos textos, por meio da revisão coletiva.

As atividades individuais também foram realizadas nas turmas observadas e foi observado que tal opção, apesar de muito frequente em sala de aula, geralmente dificulta a participação e aprendizagens de crianças que estejam em níveis de conhecimento menos elaborados. No entanto, em várias situações foi possível encontrar indícios de favorecimento de aprendizagens, sobretudo porque eram planejadas em articulação com outras etapas do trabalho e com mediação individualizada das professoras. O exemplo discutido, da docente P4, mostrou que, como a atividade foi proposta para realização em casa, pode ter propiciado a ajuda dos familiares. Como a continuidade foi realizada em grande grupo – correção coletiva dos bilhetes produzidos em casa –, foi garantido um momento que favoreceu que as aprendizagens fossem complementadas. Também foi discutido um exemplo de situação em que as atividades eram individuais, mas a docente diversificou as tarefas, adaptando-as para atender às diferentes possibilidades e necessidades das crianças.

As estratégias de atividades em duplas ou grupos também foram presentes nos dados

da pesquisa. Concluímos que tais formas de agrupamento favorecem muito a participação e aprendizagens das crianças, considerando a heterogeneidade de conhecimentos, mas muitos fatores colaboram para potencializar tais situações ou para minimizar seus efeitos, como, por exemplo, as composições desses grupos. Acerca disso, dialogamos com Guimarães (2013), que alerta para uma tendência à homogeneização, no momento em que os grupos são formados por estudantes que tenham conhecimentos aproximados. Nós problematizamos tal questão, alertando que em muitas situações o agrupamento de estudantes com níveis aproximados de conhecimentos favorece a problematização, por propiciar condições de discussão e elaboração de hipóteses pelas crianças, que serão perdidas se um aluno que já domina os conhecimentos antecipar as respostas.

Outro tema abordado neste artigo foi a relação entre o planejamento de atividades em duplas e grupos e os eixos de ensino contemplados nas situações. Foi possível verificar que algumas situações eram focadas no ensino do sistema notacional e outras no ensino de leitura e produção de textos. Em relação à leitura e produção de textos, foi discutida a potencialidade de situações em que, havendo heterogeneidade na turma quanto ao domínio do SEA, sejam formados grupos que contêm crianças que sejam capazes de ler / registrar os textos para os colegas. O exemplo de P6, na etapa em que as crianças que ainda não liam com autonomia podiam escolher um colega fluente pra ler o seu texto em voz alta, ilustrou a importância de, em certas atividades, compor as equipes com crianças que tenham níveis de conhecimento distanciados.

A discussão sobre os modos de compor os grupos também abarcou a reflexão acerca da opção de deixar que as próprias crianças escolham os colegas dos seus grupos. Nesses casos, nem sempre as composições favorecem a realização da tarefa, como foi ilustrado em uma aula de P6, em que as duplas formadas por crianças alfabéticas ficam impossibilitadas de fazer a leitura dos textos. Na aula citada, as crianças só tiveram condições de participar da segunda parte da atividade, que foi realizada em grande grupo, com foco no ensino do SEA.

Outras estratégias de trabalho utilizando agrupamentos em duplas ou grupos foram identificadas, como as que solicitavam que parte da turma vivenciasse atividades voltadas para o ensino de leitura e produção de textos e outra parte da turma focasse na aprendizagem do SEA, como ocorreu no exemplo discutido de P5. No entanto, foi problematizado que é importante diversificar atividades para favorecer que diferentes necessidades sejam atendidas, mas é necessário garantir que todas as crianças possam participar de vivências de leitura e escrita de textos, pois precisam desenvolver capacidades importantes nesse eixo de ensino, independentemente de já dominarem, ou não, o sistema notacional.

Enfim, os dados evidenciam a importância da variação dos agrupamentos em sala de

aula, mas também a necessidade de considerar os diferentes fatores que potencializam ou minimizam os efeitos dessas estratégias para as aprendizagens das crianças. Evidenciam, portanto, que as intencionalidades pedagógicas devem ser concretizadas por meio de diferentes ações pedagógicas, considerando-se a complexidade da alfabetização e a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERRARO, R.; A. MACHADO, N. C. F. **Da universalização do acesso à escola no Brasil**. Educação **&** sociedade, Campinas v.23, n 79, p. 1-29. Agost/.2002.

GUIMARÃES, M. B. **Heterogeneidade na sala de aula:** as representações dos professores dos anos iniciais da Educação Básica. 2013. 189 p. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIRÃO, F. M. P. **Produção Coletiva de texto na Educação Infantil:** a mediação e os saberes docentes. 2011. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação In: 23 Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. **Anais da 23 Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2000.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos:** a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1. p.243.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PESSOA, A. V. **Práticas pedagógicas na educação domiciliar:** um estudo de caso em Aracaju- SE. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2019.

PINHEIRO, J. M. S. **Da iniciação científica ao TCC**: uma abordagem para os cursos de Tecnologia. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

PICARELI, Ivete. **Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas.** 2013. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SÁ, C. F. de. **Alfabetização em turmas multisseriadas:** estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015, 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVEIRA, R. d. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. 2008 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GUERRA, S. E. M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação:** interação professoras/alunos. 2009. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES

ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.
E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

ANA PAULA BERFORD LEÃO DOS SANTOS BARROS é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, alfabetização e letramento. E-mail: apberford@gmail.com

AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestranda em Educação pela UFPE, Especialista em Alfabetização e Letramento. Atua como professora da rede privada de ensino no Colégio Vila Aprendiz. E-mail: amanda.carlanascimento@ufpe.br

DAYANE MARQUES DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Argumentação na Educação (UFPE) e Ensino da leitura e escrita e formação docente vinculado (UFMA). E-mail: dayane.marquess@ufpe.br

JOAQUIM CASTRO É graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestrando em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Linguagem, ensino e práticas sociais (UFJF) e Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa (UFPE). Atua como docente da rede privada. E-mail: joaquim.castro@letras.ufjf.br

JOSILENE MARIA CONCEIÇÃO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, desenvolve pesquisas sobre leitura e letramento em área rural, coordena projetos de formação de leitores em assentamentos do MST- PE. Atualmente é gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji.
E-mail: joconceicao2010@gmail.com

JULIANA DE MELO LIMA é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos

em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br

KÁTIA VIRGÍNIA DAS N.G. DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Mestra em Educação pela mesma Universidade. Atua como pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE. E-mail: katia.gouveia@ufpe.br

LAÍS BONAMIGO é graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, licenciada em História pelo Centro Universitário Campo Limpo Paulista e tem Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís. Atualmente trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental como Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio, instituição privada de Recife. E-mail: lais.bonamigo@ufpe.br

MARIA DANIELA DA SILVA é Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestranda em Educação - área Linguagem pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas sobre prática docente e orientações didáticas para o ensino da produção de textos escritos em documentos e políticas curriculares. E-mail: mdanielapedagoga@hotmail.com

ROSY KARINE PINHEIRO DE ARAÚJO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Atualmente trabalha como professora dos anos iniciais, no CBV (Colégio Boa Viagem).
E-mail: rosy.araujo@ufpe.br

TELMA FERRAZ LEAL é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. E-mail: telma.leal@ufpe.br

SOBRE AS ORGANIZADORAS

TELMA FERRAZ LEAL é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. E-mail: telma.leal@ufpe.br

ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.
E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)

Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)

Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

TELMA FERRAZ LEAL
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA
(COORDENADORAS)

Ano 2023

PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)

Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)

Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

TELMA FERRAZ LEAL
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA
(COORDENADORAS)

Ano 2023